البحث «العلمي» بنماذجه الأساسية:

مقدمة المقدّمات للبحوث التربوية والاجتماعية

أ. د. أحمد الصيداوي

شركة المطبوعات للتوزيع والنشر

المحتويات

الفصل الثالث:
قيام النزاعات حول نماذج البحث الأساسية

الفصل الرابع:
منشأ البحث والفعل:
من الاهتمامات إلى المنهجيات المنوَّعة لتحصيل المعرفة ٦٧

الفصل الخامس:

النموذج الأساسي للبحث الامبيريكي ـ التحليلي

الفصل السادس:
نماذج البحث النوعي

الفصل السابع:
النموذج الأساسي للبحث التأويلي

الفصل الثامن:
النموذج الأساسي للبحث النقدي

الإهداء

الى

معالي الدكتور علي محمد فخرو

(وزير التربية والتعليم الأسبق في دولة البحرين)

تقديراً

لريادتهِ الفكرية والتربوية

وطنياً وقومياً وعالمياً

عسى

أن يحذو القياديون

التربويون والاجتماعيون

حذوه

أحمد الصيداوي

المقدمة:
معاودة النظر في خلفيات البحث الطرائقية والإبيستيمولوجية والأونطولوجية

لا بد لكل باحث، أياً كان، من أن يبلغ في نضجه مراحل من التأمل الذاتي التنويري. فيتساءل إذ ذاك كيف وصل تاريخياً الى ما وصل اليه من قناعة بشأن البحث الذي يمارسه، وما هي المرتكزات المنهجية والمعرفية والوجودية التي يقوم عليها بحثه، صراحة أو ضمناً: أي أن المنشود لكل باحث أن يكون صادقاً مع نفسه، فيفكّك المبتنيات البحثية التي توجه بحثه، ويقلبها على وجوهها، علّه يهتدي الى جادّة من جادات الصواب، فيسلكها في عمله البحثي ويدافع عنها بقناعة متجددة، ويجابه بها زملاءه والعالم بأسره؛ بدلاً من أن يستكين إلى عمله البحثي المألوف الذي درج عليه منذ نال درجاته العلمية، ونام عليها، لا يعيد النظر فيها، ولا يناقشها الحساب.

ويصدق هذا الكلام بخاصة على الباحث في الشؤون التربوية والنفسية ـ الاجتماعية؛ نظراً لكون البحث فيها يعالج حالات إنسانية مختلفة نوعياً عن حالات الجماد والحيوان.

لقد مضى أكثر من قرن من الزمان على محاولات تأسيس العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية ونشرها، باستقلال عن الفلسفة. فمنذ مطلع القرن العشرين الميلادي وموجات الطريقة "العلمية" في الأعمال الإنسانية، ما تزال

تترى حتى اليوم، على يد «فريدريك تايلور»، و«ادوارد تورندايك» وأمثالهما. ولكن حصيلتها جاءت ضعيفة هزيلة في أحسن حالاتها، ومضرّة بل مؤذية في أسوأ حالاتها؛ ولا سيما بسيادة علم النفس السلوكي. وذلك بالرغم من الدعايات الطنّانة الرنّانة المتواصلة التي ما يني أنصار الوضع القائم لتلك الطريقة "العلمية" المزعومة ودعاة التقليد، يبثونها في غير موضعها، ويشحنون بها النفوس والممارسات، بشتى وسائل التدجين والإعلام والتطبيع والهيمنة النفوذية.

واليوم، في أوائل القرن الحادي والعشرين الميلادي، وفي عصر ما بعد الحداثة، يقف الباحثون المتبصّرون المستنيرون، وقفة حيرة وتأمل وتشكك إزاء هذا التطبيق الجامح المعمّم للعقلانية الوسائلية، ونقلها بحذافيرها من حيّز العلوم الطبيعية إلى حيز العلوم النفسية ـ الاجتماعية ـ التربوية، نقلاً حرفياً كفيفاً، دون تمييز. أضف الى ذلك ادّعاء «القياس» الكمي الدقيق، حيث لا قياس بالمعنى العلمي المتعارف عليه في العلوم الطبيعية؛ مع سوء استخدام الإحصاءات المشروعة، وتشويه المعاني الإنسانية بالأعداد والأرقام الجوفاء في غير موضعها، واستبعاد بل إنكار القيم الأخلاقية المتطورة التي تحكم البحث والممارسة الإنسانية للأعمال الحياتية، والتمسّك بالحياد الوهمي، ورفع الشعارات الخدّاعة.

كل هذا غيض من فيض يقزّم إنسانية الإنسان ويضعف فاعليته من أجل إعمار الأرض والكون بالخير والسعادة. وكل هذا يحصل في عصر تألّبت فيه على الإنسان مختلف القوى الاقتصادية والسياسية لافتراس إنسانيته. فأوصلت فيه قيمة الإنسان الى الحضيض، ورفعت في نفس الوقت من قيمة الربح السوقي المادي المعولم وغير المعولم، والسيطرة على الآخرين باستراتيجيات ووسائل خفية، هي أدهى وأمرّ من كل ما مرّ.

إن هذا الكتاب يطرح ويشرح مشكلاتيّات البحث لا بالنسبة إلى المتعلم والمعلم والمتمهّن فحسب، بل أيضاً بالنسبة الى المواطن وكل إنسان. ويركّز على الفوارق النوعية بين البحث في العلوم الطبيعية والبحث في العلوم النفسية ـ

الاجتماعية ـ التربوية. ويراجع النزاعات حول نماذج البحث الإرشادية الأساسية. ثم ينطلق من منشأ البحث والفعل ليبيِّن توليد منهج البحث التأويلي من الاهتمامات العملية، وتوليد منهج البحث الإمبيريكي ـ التحليلي من الاهتمامات التقنية، وتوليد منهج البحث النقدي من الاهتمامات الانعتاقية. وينتقد عبادة العلم الوسائلي وعواقبها، والتكمية والقياس في العلوم النفسية ـ الاجتماعية ـ التربوية. ويبيِّن أهمية الاعتبارات المعيارية الأخلاقية القيمية في البحث النفسي ـ الاجتماعي ـ التربوي بخاصة، كأساس ومحور ومرجع. ويضع نماذج البحث هذه في إطار ما بعد الحداثة، لتبيان مدى ملاءمتها. ويشرح تطور مفاهيم البحث ونماذجه الأساسية، وطبيعة البحوث النوعية.

وجماع القول أن هذه الدراسة تضع بين يدي القارئ المستعلم مراجعة تأويلية نقدية متكاملة لنماذج البحث الإرشادية الكبرى المتعارف عليها، وتنتقدها كلها سلباً وإيجاباً. وتخلص الى الاعتراف بكل معرفة ينتجها كل نموذج من هذه النماذج الإرشادية الأساسية ضمن حدودها المنهجية والمعرفية، وموجباتها الأونطولوجية، وخلفياتها القيمية والفلسفية. وهكذا ترمي هذه المعالجة إلى تكريس وحدة العلم ضمن التنوّع، في غياب الخوارق البحثية.

كما تنتهي هذه الدراسة الى التساؤل حول مصير العلم والعالم، وطرح «الدرب الحرج» لمستقبل الإنسانية، وتفنيد القانون الثاني من قوانين الديناميكيات الحرارية، ودراسة الإنسان والطبيعة بأسرها على أساس مبدأ السببية المزدوجة، المتجهة في أحد شقيها، اتجاهاً علمياً جديداً من فوق الى تحت، أي من الأكبر الى الأصغر، بواسطة القيم والديناميكيات الذاتية البازغة النازلة، وفي شقها الثاني من تحت إلى فوق، أي من الأصغر إلى الأكبر، بواسطة العمليات الفيزيائية والكيميائية الصاعدة. وقد فصّلنا ذلك في الكتاب تفصيلاً.

إن المنظورات المتكاملة المطروحة هنا، على أساس شمول العلم لحياة الإنسان الذاتية، فضلاً عن حياته الجسمية، وتحوّلات الطبيعة كلها من حوله، تجعل للعلم عمومية كاملة، وتنقذه من المحدودية الوسائلية وسوء استخدام

التكنولوجيا، بتضمّنها جذعاً مشتركاً من القيم الاجتماعية الضرورية التي تنظم الحياة الإنسانية على أسس جديدة فضلى.

ولا شك أن هذه العولمة العلمية الحقيقية الجديدة تختلف عن عولمة الأعمال الاقتصادية ـ السياسية التي تبتغي أساساً الهيمنة والربح المادي والمعنوي. إنها تتطلب تشريعات دولية وقومية جديدة؛ فضلاً عن السعي للتفاهم وللتقارب بين الأمم، ووقف هذا التسابق المجنون بين الدول والجماعات والأفراد على المزيد من العدوان والاستغلال والفوز بالنفوذ ومتاع الدنيا. ولن ينقذ هذا العالَم المعولم بإيديولوجية السوق والمنافسة الاقتصادية سوى الديمقراطيات التفاكرية الحقيقية.

إن زماننا، أكثر من أي زمن مضى، يتّسم بنهاية اليقين، وبزوغ أسئلة جديدة، وقيم جديدة، وتصورات طوباوية لخير الإنسانية جمعاء، تتحقق بشتى أنواع الجهاد. فلا نامت أعين المستكينين والغافلين.

بحمدون الضيعة، لبنان، في ١٥ أيلول ٢٠٠١م

أحمد الصيداوي

ص.ب (١٤/٥٩١٢)
الرمز البريدي (١١٠٥٢٠٨٠)
بيروت ـ لبنان

الفصل الأول

من هو الباحث؟

١ ـ ١ ـ الإنسان كباحث:

نبدأ من الإنسان العاقل[1] الذي وصفه بعض الفلاسفة والعلماء منذ قديم الزمان بأنه حيوان «ناطق أو عاقل»؛ فضلاً عن كونه حيواناً صانعاً مبدعاً[2]. ولا شك في أن النطق، وبالتالي اللغة، مؤشِّر أكيد متطوّر على الدفق الفكري لدى هذا المخلوق، برموزها الدالة مبدئياً على سواكن الأشياء والأمور، ثم على متحرّكاتها وعلاقاتها وديناميّاتها؛ مما أفسح في المجال لنشوء مبتنيات فكرية أكثر فاعلية فأكثر، وأكثر تعقيداً فأكثر. وربما لهذا وصفت هذه المبتنيات بأنها عقلانية وبأن صاحبها عاقل.

ومن المفيد فلسفياً وعلمياً تقصّي رحلة الإنسان الطويلة الشاقة التي أوصلته إلى كونه عاقلاً؛ ممّا لا نستطيع أن ندخل هنا في ملابساته. إنما نركز على ما يهمنا في هذا المبحث أن نركز عليه، ألا وهو بعض عناصر التكوّن الإنساني التي سمحت له بأن يكون عاقلاً، وأن يصل إلى ما وصل إليه من تطورات وإنجازات، واستمرارية في التطور والإنجاز.

بين تلك العناصر الفاعلة في تكوين الإنسان الصانع العاقل المتبيّىء الباني

(١) Homo Sapiens.
(٢) Homo Faber.

للثقافة والحضارة، يبرز عنصر البحث بمعنى الفضول والتحرّي والتقصّي والتأمّل، وابتكار مناهج البحث وطرائقه وأساليبه واستراتيجياته، وتقليب الأمور على وجوهها، وإعادة النظر فيها، واطّراح بعضها، واستبقاء بعضها، والتفتيش دائماً عن معضلات متوارية عن الأنظار، وسبل جديدة للبحث واستقصاء الحقائق، والتّثبّت من الوقائع، ومدّ التطلعات، واستباق الأمور، فضلاً عن تغيير الواقع الى ما يعتقد أنه أفضل منه، أو أكثر تلبية للحاجات الراهنة والمستقبلية.

تبدو هذه الخصيصة الاستقصائية البحثية المتوجّهة لاقتفاء الأحداث وتوليد المعاني وابتداع الأفعال، لصيقة بفطرة الإنسان[١] الذي يبقى حياً كسليلة (Species) على وجه الأرض، خليفةً للخالق يعمرها أو يهدمها بإرادته الحرة، بعدما يولد حراً؛ وإن طرأت عليه بعد ذلك تنظيمات اجتماعية تخنق تلك الحرية في مهدها أو بعد ممارستها بحسب تطور أحوال المجتمعات.

فمن العسير جداً تصور قيام الإنسان العاقل وتطوره، دون الاستمرار في السعي والاستقصاء والبحث. وهو هو هذا المخلوق الناطق، منشىء اللغة ومطوّرها، وباعث الثقافات والحضارات، بجهديه الجماعي والفردي معاً.

فالإنسان باحث متأملٌ مستقصٍ حتى يكون عاقلاً، ومن ثمَّ مبتكراً ومبدعاً. من هنا، يتساءل «بول ريكور» عن الإنسان بقوله: «من هو هذا الكائن الذي يحدّد وجوده بالبحث الدؤوب عن الفهم؟»[٢]، والفعل.

وقد أظهر علماء الأنتروبولوجيا منذ زمن بعيد أن التغير الاجتماعي بمعناه الواسع ظاهرة أساسية شاملة وموجودة في كل المجتمعات، مهما كانت صغيرة، حتى في المجتمعات البدائية، أو التي نعتبرها راكدة لأول وهلة.

وتبدو هذه الظاهرة سنّةً للّه في خلقه، خلافاً لما يمكن أن نتوهم، إذا كانت أحوال كثير من المجتمعات تبدو لنا جامدة. فمن أين يأتي التغير الاجتماعي؟

(١) Caine and Caine, 1997; in: Pool, 1997, p.14.

(٢) «بول ريكور» في: العريصة، ١٩٨٨، ص٢١.

ألا يصدر عن نوع من التفاعل مع تغيّر المواقف والأوضاع، ومزيد من التأمل والتبصّر والتفكير والاستقصاء؟ وهل هذا شيء مختلف عن روح البحث وجوهره؟ وهل التعلم الذي يفضي إليه هذا السعي وهذا البحث سوى نوع من التغير؟

وقد تكون أصدق صورة للإنسان الساعي على وجه الأرض منذ وجوده، هي صورة المخلوق الذي يبحث عن تلبية حاجاته الأساسية أولاً، ولا سيما حاجته إلى البقاء حياً؛ فضلاً عن استطراده فوراً الى التأمل في حقائق الوجود الطبيعية والاجتماعية، ومحاولة فهمها أو فهم ما يمكن أن يفهم منها تدريجاً؛ بحيث يستطيع أن يتعامل معها، ويطوّعها لأغراضه وأهدافه المادية والمعنوية المتنامية. والبحث أو التقصي هو عماد هذا النشاط وهذا التوجه الأساسي لدى الإنسان.

فالإنسان باحث بفطرته، كما رأينا، وبالتالي يكون المتعلم باحثاً والمعلم باحثاً والمتمهّن باحثاً والمواطن باحثاً، إذا لم يصرفهم عن بحثهم صارف.

١ ـ ٢ ـ المتعلّم كباحث:

والإنسان في كل مجتمع هو متعلم من مجتمعه بصورة طبيعية مستمرة لا تتوقف. فهو ينشأ في كنف عائلة أو جماعة ما. وينهل من مجتمعه الصغير، ومجتمعه الكبير، ومجتمعه الأكبر، ما استطاع الى ذلك سبيلاً. فيستقي منظومات من اللغة والعادات، والاهتمامات والمواقف والاتجاهات والقيم.

ولذلك تبدو هذه الثقافة أو التربية المجتمعية، العفوية، الطبيعية، أرسخ وأقوى من أية ثقافة أو تربية تليها وتتكامل معها. ولذلك شدّد علماء الاجتماع، ولا سيما في النصف الثاني من القرن العشرين الميلادي، على ضرورة بذر البذور وفتح المناهل، وتيسير المداخل والمنافذ في الثقافة أو التربية المجتمعية؛ اذا أردنا الحصول على نتائج مضمونة لأي تغيير جوهري كبير في أحوال الناس كجماعات، وإذا رغبنا في استمرار التطوير.

وضمن هذا الاطار العام المجتمعي يكتسب الناشىء المتعلم قدرات وكفايات ومهارات في مراجعة الذات والعلاقات مع الغير، والتأمل والتبصر في مجريات الأمور، وتدبر نتائجها قبل وقوعها وبعد وقوعها، وباستمرار؛ اذا لم تكن هناك موجات تدجينية أو تجهيلية توجهه بخلاف ذلك؛ ولا سيما في العصور الحديثة عن طريق الثقافة أو التربية الإعلامية والإعلانية.

وبالتالي يمكن أن يكون المرء باحثاً متبصراً في شؤونه وشؤون مجتمعه اذا لم يحصل في تنشئته ما يلهيه أو يصرفه عن ذلك أو يمنعه منه. فالوضع البحثي الطبيعي الملازم لكل إنسان منذ طفولته، لا يبقى على حاله؛ وبخاصة إذا تضافرت عوامل تدخلية عائلية ومجتمعية وعوامل دولية أكبر من ذلك أيضاً، تخمد في المرء جذوة البحث، ولذة الاستكشاف؛ وتمنع الباحث المجتهد من تجيير مختلف ألوان المعرفة والكفاءة والمهارة المجنية وتطويعها لصالحه وصالح جماعته وصالح الإنسانية جمعاء.

وربما كانت المؤسسة التعليمية أي المدرسة ونظيراتها أبرز المؤسسات المجتمعية التي يمكن أن تشترك مع المجتمع في تدجين الناشىء أو في اطلاقه على سجيته. فقد لجأ منظمو المجتمعات إلى إنشاء مؤسسات تعليمية لأسباب تاريخية تطورية، من أبرزها تعقد أسباب الحياة، وضرورة توجيه سلوك الناشئين؛ فضلاً عن شغل أوقات الفراغ ونشر المعتقدات والسيطرة على مقدرات الأمور، وغير ذلك من الأهداف والأغراض والمآرب المتغيّرة تاريخياً.

ومن الجدير بالذكر أن كثيراً من المعلمين وسائر الممارسين التربويين قلما يتنبهون تلقائياً الى جوهر الوظائف الحقيقية التي تؤديها المؤسسات التعليمية وغير التعليمية في مجتمعهم وسواه. ولذلك يمكن أن تقمع التلقائية وروح البحث والاستقصاء، لدى المتعلمين والمعلمين والأهل على السواء، دون مقاومة تذكر. كما يندر التأمل والتبصر في أحوال المدارس، حتى فيما يتعلق بالمناهج والطرائق والتقنيات والوسائل التي يتداولونها في أعمالهم اليومية. وتمسي التربية في مثل هذه الأحوال نوعاً سائداً من التطويع بواسطة نوع سائد من المطوّعين والمشرفين والأهل الغافلين أو المتغافلين عن نقد النقاد الذين يُهْمَلون أو يجري إسكاتهم بسبل متنوعة.

وقد أظهرت البحوث التربوية الحديثة، حتى في البلدان المتقدمة صناعياً، أن المتعلمين يعيشون حياة فكرية سطحية[١]؛ وأن المعلمين يعيشون في عزلة[٢] بعضهم عن بعض، دون شفافية فيما بينهم، وأن روح التعاون والتفاعل والبحث والتمهّن ضعيفة لديهم الى حد كبير، بفعل مختلف البنى الداخلية للمدارس، والسياقات والأطر الخارجية المجتمعية[٣].

ولا شك أن هناك عبر التاريخ حتى في أحلك حقباته، متعلمين ومعلمين متبصرين ومتفكرين وباحثين عن الحقائق وداحضين للأباطيل. ولكنهم قليلون متناثرون، يشكلون في أحسن حالاتهم واحات من الخصب والعطاء فكرياً وإنسانياً؛ اذا لم تكن هناك سياسة واضحة ومستمرة تناهضهم وتستأصل شأفتهم. وبعضهم معروفون في تاريخ الفكر، وتدرّس مناهجهم في المؤسسات التعليمية أحياناً، وإنما يغلب على تدريسها أيضاً قلة إعمال الفكر وندرة تحريك الوجدان في سبيل خير الإنسانية.

وكأن التعليم الحديث في بعض الأماكن لا يكاد يتخلص من التطويع والتجميد إلاّ ليميل أكثر فأكثر الى أن يتجه نحو السوق التجارية واعتناق قيمها الربحية الضيّقة؛ ولا سيما ضمن سياسات بعض الحكومات الغربية وتابعاتها. وهكذا تهمل الممارسة التعليمية معظم ما هو تفكيري وبحثي وتجديدي، وتتنكّر للاعتبارات الأخلاقية الكلاسيكية والمستجدة التي يجدر أن تحكم مسيرة الحكم والعلم والتعليم. كما أن البحث التربوي نفسه، بات يتنكّر لكل ما هو «تربوي»، ويتجاهل جوهر التربية، ألا وهو النمو الشخصي[٤].

فإذا نظرنا إلى المتعلم المعاصر في المدارس والجامعات، نجده إجمالاً أقرب إلى المتلقّي السلبي لما يدرسه، منه الى الباحث الناشط الذي يفهم ويعدّل فهمه، ويطبّق على أساس انتقال أثر التعلم تجديدياً، ويحلّل ويركّب ويقوّم ويبتكر ويبدع.

---

(١) Goodlad, 1992.

(٢) Shulman, 1993.

(٣) Dornbusch, et al, 1996, p. 417.

(٤) Pring, 1995.

وقد كثر النقد السلبي لأنظمة التربية والتعليم في العالم ولا سيما خلال النصف الثاني من القرن العشرين الميلادي، وخلال الثمانينات والتسعينات بوجه أخص؛ ومنه النقد المحقّ والنقد المتجنّي. ومع قيام كل هذا النقد، لا تزال الأمور التعليمية والتربوية أقرب إلى أن تكون على حالها، منها الى التغير الحقيقي الجذوري المنشود، في أكثر البلدان، حتى في أرقى البلدان المصنعة، التي لم تتجاوز تقدمها التربوي المحقق سابقاً، بالرغم من إمكاناتها الهائلة. وذلك لأسباب اجتماعية سياسية، كما ألمحنا؛ ولا مجال لمعالجتها هنا.

ولكن تجدر الإشارة أيضاً إلى أن اتهام بعض السياسيين وأعوانهم للتربية والتعليم بالتقصير، قلما يهدف إلى إصلاح نوعي جذري بالمعنى الذي نقصده هنا؛ بل غالباً ما يرمي مثل هذا التركيز على تقصير المؤسسات التعليمية الى التغطية على التقصير الحاصل في شؤون اقتصادية ومجتمعية أخرى، واتخاذ التربية والتعليم كبش فداء (Scapegoat)، لضعف موقعهما المجتمعي؛ كما تمتطى مثل هذه الموجات الاتهامية كذلك لجرّ التربية والتعليم الى خدمة مآرب سياسية مشبوهة أو لإخضاعهما الى أهداف اقتصادية ربحية أو آنيّة ضيّقة.

وما يهمنا هنا في إطار هذا التقصير التربوي العالمي المزدوج هو التنديد بتشويه حياة المتعلم، وتعطيل تلقائياته، ومن أهمّها شلّ الميل الطبيعي لدى المتعلم الى السعي وراء المعاني واقتحام ميدان البحث والتنقيب وتحرّي صحة الأمور، ومعاودة النظر فيها، وممارسة سائر العمليات العقلية العليا، كما تسمّى في قاموس العلوم التربوية اليوم؛ فضلاً عن القيام بأفعال وممارسات وتطبيقات منوّعة تنجم عن مثل هذا التفكر والتحرّي والاستقصاء.

وقد أثبتت البحوث الميدانية ذلك بوضوح منذ سابق الأوان حتى ظهور دراسات حديثة حول الجمود الحاصل في عمليات التعلم والتعليم، مثل دراسة «سيلبرمان»[١]، ودراسة «غودلاد»[٢] الكبرى، على سبيل المثال لا الحصر.

---

(١) Silberman, 1970 والصيداوي ١٩٧٤.
(٢) Goodlad, 1984.

أما ما يحصل حتى الآن في كثير من المؤسسات التعليمية المدرسية والجامعية، عن طريق تقديم أوراق بحث، والقيام بمشاريع معينة نظرية ـ عملية، فهي أنشطة محمودة، إذا توافرت فيها خصائص التفكر والتفاكر والبحث والاستقصاء، وحصل بواسطتها النمو الشخصي والجماعي المبتغى. ولكن الواقع يشهد بأن معظم تلك الممارسات التي سادت منذ منتصف القرن، تحوّلت في كثير من المدارس والجامعات إلى تمارين وطقوس شكلية، والى أشغال شاقة إمبيريكية أو أكاديمية، نقلية، تشويهية، حسيرة، مبتورة؛ لا تسمن فكرياً ولا تغني من جوع ثقافي وإنساني. وبالتالي لا يمكن أن يطلق عليها، وعلى أكثر ما يجري في الصفوف وفي أرجاء المؤسسات التعليمية[1]، صفة البحث الاستقصائي الذي يحقق النمو الشخصي والتقدم المعرفي والأخلاقي والمهاري.

والمطلوب اليوم ظهور ألوان من التعلم السليم المستديم والتربية المتكاملة المستديمة، التي لا تنقطع على طول حياة المرء. فالمواطن المستنير، الواعي لنموه الشخصي ولتقدم مجتمعه، لا يسعه إلاّ أن يبقى متعلماً بصورة دائمة، داخل المؤسسات المختلفة وخارجها. فهل يعقل أن يبنى مثل هذا التعلم المستديم على أسس لا تشمل البحث والتنقيب ومعاودة النظر في الأمور، والفاعلية الذاتية؟

إن المنشود اليوم في جميع فروع المعرفة هو «استقصاء التقدم»، (Progressive Inquiry)، الذي حقّقه كل متعلم في الصف العادي؛ حيث تسير عملية التعلم بناء على حاجة الطلبة الحقيقية الى التعلم؛ لا على أساس ما يفرض عليهم غالباً من نصوص مع كيفيات معالجتها؛ أي أن المطلوب تكوين حوزة (Community) تعلم، تتقدم فيها معرفة الجماعة ككل، ويمكن أن تخلد فيها الإسهامات الفردية[2].

ولكن الدعوة تعظم الآن الى إعادة الاعتبار الى المتعلم في قدرته البحثية

---

(١) مثلاً: في: الصيداوي وآخرين ١٩٩٦.

(٢) M. Scardanalia and C. Bereiter 1992, p. 196 in: Prawat, et al, 1998. p. 274.

والتفكيرية على أساس نفعي، من أجل مراعاة متطلبات القرن القادم الاقتصادية[١]، أكثر من مراعاة فطرته وصحته النفسية وحسن تربية شخصيته. وفي هذا الاتجاه أيضاً، وفي الاقتصار على مراعاة الأغراض الاقتصادية على حساب غيرها، كثير من التشويه والتضليل.

فالتوجه الذاتي، والتعلم الذاتي، والتنظيم الذاتي والإدارة الذاتية والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، والمتابعة التصحيحية الذاتية، أي «**المنظومة الذاتية للاعتماد على النفس**»، كما أسميها، أصبحت اليوم على كل شفة ولسان. وكلها توجهات تزرع في المتعلم صفات البحث والتنقيب منذ نعومة الأظفار[٢]، ومعاودة النظر في الأمور، والتحاسب مع النفس، سيراً على دروب استعادة الكرامة الشخصية والاقتراب ما أمكن من التحرر الذاتي؛ زيادة في الفعالية الإنسانية الحقيقية، والرضى عن الذات، والتصالح مع الدنيا، وتطوير نوعية الحياة.

١ ـ ٣ ـ المعلم كباحث:

فاذا كان الإنسان بفطرته وبطبيعته باحثاً، منقّباً، متقصياً لشتى الأمور بحسب أولوياتها عنده، ومترقّياً في سعيه البحثي ما شاء له أن يترقّى، في كنف اجتماعي معيَّن، قد يعينه على ذلك أو يعيقه، وإذا كان المتعلم خارج المؤسسات التعليمية وداخلها، منطلقاً أصلا على سجيته في البحث واستنطاق الكائنات ومجريات الأمور، يتساءل ويسأل أهله ومعلمية وأبناء بيئته عن الدنيا وأحوالها الطبيعية والاجتماعية ببراءة وشغف،

فمن باب التشويه وسوء التدبير، أن نتعامى عن انطلاقته هذه، وأن نهمله، بلْ أن نضع العراقيل المختلفة في وجهه، عن قصد أو دون قصد، ولا سيما في البنى والعلاقات المؤسسية والممأسسة (Institutionalized) الكابحة لاهتماماته

(١) في: الصيداوي والسليطي، ١٩٩٨، ص ١٠ ـ ١١.
(٢) White, 1991, p. 634.

وقدراته البازغة والجامحة؛ كما حصل تاريخياً حتى اليوم في معظم أرجاء الدنيا، بالرغم من التبجح بخلاف ذلك.

ومن حسن التفكير والتدبير أن نغير من قناعاتنا ومواقفنا إزاء المتعلم، بأن نفسح له في المجال لينطلق على سليقته في النمو حسبما يختار تدريجاً، إنّما إمعاناً في النمو وزيادة النمو المعنوي لا الجسمي فحسب، لا بل بأن نتطلب منه ذلك في الدساتير المدرسية والجامعية المستنيرة، وان نذكّره باستمرار بأن النهج الصواب في تعلم المتعلم يكون بأن يبحث عن طعامه التربوي بنفسه، وأن يهضمه بنفسه، وأن يتمثّله بنفسه، على أساس ألوان من التكامل الذاتي؛ على أن يساعده المعلم وسائر الآخرين فيما يتعلق بالأخذ بيده لنوال لقطوف الدانية من النمو[١]، بخاصة، وأن لا نقبل منه أقل من ذلك في سيرورة العمل التربوي وعند التخرج.

إذا كانت هذه هي ظروف البحث والتعلم الطبيعية وكانت تلك شروطهما المنشودة لأسباب شتى اليوم، بعد كل هذا التقدم في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية؛ عطفاً على التقدم الحاصل أيضاً في العلوم والتكنولوجيا؛ فلا عجب والحالة هذه أن نعتبر المعلم نفسه باحثاً، لا بل باحثاً من الطراز الأول.

فالمعلم كان أصلاً متعلماً شئنا أم أبينا. ولا يعقل أن يقنع بما تعلمه سابقاً، إنْ في إعداده التربوي أم في إعداده التخصصي والثقافي؛ إذا أردنا له أن يقوم بعمله على نحو معقول. هذا من حيث المبدأ بصرف النظر عن المستجدات. أما اذا أخذنا المستجدات والتطورات بنظر الاعتبار، ولا سيما في أوائل القرن الحادي والعشرين الميلادي؛ فإن بقاء المعلم متعلماً طول عمره بات أمراً في غاية الضرورة، نظراً لسرعة التغيير التربوي والعلمي والتكنولوجي والأخلاقي الحاصل في شتى نواحي الحياة العصرية والمرتقبة.

والتعلم المستديم لا يعقل حصوله في الإطار التعلمي ذي الطابع المتلقي

(١) "Zone of Proximal Development" = ZPD; Vygotsky.

سلبياً، ولا حتى في اطار المؤسسات التعليمية النظامية التقليدية، فالتعلم المستديم لا بد أن يقوم في معظمه على نحو من التعلم الذاتي والبحث المستديم؛ من أجل مزيد من النمو والتقدم والترقي معرفياً وأخلاقياً وعملياً. وقد أشرنا إلى مثل ذلك لدى معالجتنا لموضوع المتعلم كباحث.

هذا فيما يتعلق بتكوين المعلم الثقافي والتربوي بعامة. وماذا الآن عن تقدمه العادي في تجويد عمله التنفيذي تعليمياً وتربوياً؛ ولا سيما داخل الصف، أو بالتواصل عن بعد؟ كيف سيترقى هذا العمل؟ وهل يمكن أن يتحسن على أساس الاطلاع على بحوث الغير فحسب؟ أم أن الحال تقتضي في التربية وسائر العلوم الاجتماعية والانسانية أن يبقى المعلم والممارس التربوي بحاجة إلى تطبيق المعرفة المستقاة من الغير تطبيقاً مستنيراً، وتعديلها بحسب اللزوم؛ ومن ثم إستخراج معرفة جديدة من ممارساته هو، نظراً لمحدودية التعميم في مثل هذه العلوم، ولا سيما التربوية منها؛ خلافاً لما يدعي البعض؟!

إن الخيط الدقيق لتحسين الممارسة التربوية لا يمسك به المعلم إلاّ اذا صبر وكافح واجتهد في عمله ومختلف مزاولاته على أساس نوع من التفكر والبحث التفكّري الذاتي المستمر المستنير.

والواقع هو أن الكلام يكثر اليوم في الأدبيات التربوية عن المعلم المتفكر[١]، وعن المعلم كمُحدِث للتغيير[٢]. فكيف يمكن أن نتصور شخصاً يأخذ على عاتقه عملية خطيرة مثل إحداث التغيير التربوي والاجتماعي، وهو لا يتحلى بروح التفكير والبحث والاستقصاء؟ إذن، لا بد أن تعاد إلى المعلم كرامته التفكيرية ـ البحثية في اعداده المسبق، وخلال ممارسته لمهنته التربوية على السواء. والمنشود هنا هو أن يتبصر المعلم فعلاً فيما يؤديه من أعمال يومية وسنوية، ويربطها بخطة شخصية وخطة جماعية أو مؤسسية، لإحداث ألوان معينة من التغيير التربوي ـ الاجتماعي. ولا بد له من هذا المجال من أن

(١) "Reflective Practitioner"; e.g.: Schön, 1983.

(٢) Change agent.

يبحث وأن يستغرق في البحث في منشأ ألوان التطوير التربوي والتغير الاجتماعي التي يعمل لها، وفي مآلها ونتائجها؛ فضلاً عن حسن تدبير أعماله العادية الأخرى. وهل يمكنه أن يقوم بمثل هذه الاعمال كلها على وجه سليم، دون أن يكون فعلاً من الباحثين؟!

أضف إلى كل ذلك واقع العزلة التي يعاني منها البحث التربوي التقليدي الذي قلما يشارك فيه المعلمون وسائر الممارسين التربويين، وضعف تأثيره على عمليات التعلم والتعليم في المؤسسات التعليمية؛ ممّا حدا بالتربويين الى تأسيس حركة بحثية جديدة طبقت أعمالها الآفاق، ألا وهي حركة «بحث الفعل»[١]. ومن شروطها الأساسية مشاركة المعلمين وسائر الممارسين التربويين في أعمال «بحوث الفعل» ومهماته، لا على أساس إجرائي فحسب، بل على أساس واسع يشمل طرح مشكلات البحث الحرية بالدرس، وكيفيات مقاربتها في الميدان، وتحليل النتائج وتأويلها؛ ثم الاستفادة منها استفادة فعلية في تحسين الممارسة التربوية؛ ممّا جعل هذه الحركة اليوم عملية إصلاحية كبرى للنظام التربوي، ومن ورائه النظام الاجتماعي كله، إذا أطلقت يدها في العمل التطويري.

١ ـ ٤ ـ المتمهّن كباحث والمواطن كباحث:

وإذا أخذنا بنظر الاعتبار الدعوة الحالية الى تبنّي «نهضة» تربوية ترمي إلى تغيير الأفكار والممارسات التربوية تغييراً جذورياً، نرى أن من أبرز معالمها الإصرار على إقامة سيرورات التعلم والتعليم على أساس العمليات العقلية العليا بأنواعها للجميع، بالإضافة الى العمليات العقلية الدنيا[٢]. ومن المعروف تماماً أن العمليات العقلية العليا لا يستقيم أمرها إلاّ إذا قامت بدورها على ألوان من البحث مع التوسع والتعمق والتفنن فيه، وعلى ابتداع دروب جديدة في التخيل والتصور وارتياد المجهول.

---

(١) Action Research.

(٢) Bloom, 1986, p. 161.

وهذا التوجه نحو إبصار المشكلات، وصياغتها إجرائياً، وطرحها وحلّها باستخدام مختلف العمليات العقلية العليا لا يقتصر على تلاميذ ميدان التعليم، بل يشمل جميع ميادين الحياة والإنتاج والخدمات على حد سواء؛ ولا سيما على المستوى التمهني؛ إذ إن فعالية نظام التعليم لا تظهر على حقيقتها ولا يتضح جوهرها إلاّ في ميادين الحياة والانتاج. فإذن لا بد أيضاً من إعادة الاعتبار البحثي، ليس فقط إلى المتعلمين والمعلمين وسائر الممارسين التربويين، بل أيضاً الى سائر المتمهّنين وغيرهم من العاملين في شتى حقول الانتاج والخدمات، والى كافة المواطنين، ما أمكن ذلك؛ كي ينشأ «مجتمع التعلم» الحقيقي.

وهذا بالضبط ما تفعله الشركات الكبرى وبيوتات التجارة والصناعة والاقتصاد المتطلعة تطلعاً مستقبلياً؛ لا بل إنها تجاوزت ذلك مؤخراً الى استنفاذ[1] العاملين لديها، وإحداث «صهاريج للتفكير»[2] في كنفها، ترعاها باهتمام. كما نشأت أيضاً خارجها، «صهاريج تفكير» ومراكز بحوث خاصة وبيوت خبرة، تبيع أفكارها وخدماتها للشركات والمؤسسات والوزارات. وهي غير مراكز البحوث المستقلة عن الجامعات، ومراكز البحوث القائمة داخل الجامعات أو بعض مؤسسات الدولة.

وغني عن البيان أن «صهاريج التفكير» ومراكز البحوث الخاصة تتزايد باستمرار، وأنها تعنى أساساً بإجراء بحوث منوّعة بحسب حاجة زبائنها. ومن أنشطتها اليوم إقامة مختلف المؤسسات التي تتناول بحوث المستقبل، وتخدم الشركات الاقتصادية بالدرجة الأولى[3]. أضف إلى ذلك صعوبات القيام بالبحوث وجمع المعلومات الموثوقة والأفكار الصريحة، ووقوع كثير من

---

(١) Empowerment.

(٢) Think Tanks.

(٣) e.g.: Conferences of World Future Society, Bethesda, Maryland, USA.

الباحثين فريسة للسوق التجارية وللقوى الاستهلاكية[١]، ممّا يشوّه صورة البحث، ويعطّل نمو الباحثين الأحرار.

١ ـ ٥ ـ النتيجة

نستخلص من هذا كله؛ ولا سيما من البحوث الحديثة، ودون الدخول في تعليلات فلسفية وابيستمولوجية حول طبيعة الإنسان وطبيعة المعرفة أن الدماغ البشري ديناميكي، اجتماعي ومنظم تنظيماً فريداً[٢]؛ وأن الإنسان في وضعه الطبيعي يتميز فيما يتميز به، بكونه مفكراً باحثاً ناشطاً في التعلم والتعليم والعمل والانتاج وسائر وجوه حياته الشخصية والاجتماعية. وأن البحث الموصوف «بالعلمي» لا يقتصر على جماعة معينة من المتمهّنين المنصرفين للبحث، القابعين في مؤسسات معينة، يستخدمون نموذجاً تقليدياً معيّناً في بحوثهم؛ بل إن البحث يمكن أن يكون منوعاً وعلمياً ومثمراً بمعانٍ متعددة، ومشاعاً بين بناة المستقبل، وخيراً وبركة على الجميع.

فكل امرىء يمكن أن يكون باحثاً منظّماً «علمياً» في ميادين اهتماماته. ولكن سيرورة البحث وتنظيماته ونتائجه تأتي منوّعة، ولو كانت علمية بمعنى الرصانة العلمية، وبحسب خلفيات الباحثين والسياقات والأنظمة التي يعملون في ظلّها؛ وبحسب موضوع البحث في الطبيعة الجامدة أو في الإنسان، أو فيما بينهما؛ كما سنرى.

ولكن لماذا لا يصل الإنسان في كثير من الأحيان، الى حالات التفكر والبحث الناشط هذه؟

هذا ما سوف نحاول أن نطرحه كمشكلاتيّة (Problematique)، وأن نعلله، وأن نقدم له بعض الحلول في كلامنا التالي عن طبيعة المشكلات التي تعتور قضايا الفكر والبحث، وبعض البدائل المطروحة لحلها.

---

(١) Wilson, 1990, p. 149.

(٢) Caine and Caine, 1997.

الفصل الثاني

مشكلاتيّة[1] البحث في العلوم الطبيعية والاجتماعية

٢ ـ ١ ـ تشويه الموقف البحثي:

إذا كان الإنسان بطبيعته وفي سياقه الطبيعي مهيئاً للبحث، ومفتوحاً على ما لا نعرف له نهاية حتى الآن من الامكانات والآفاق، فما الذي يلجمه عن التفكير البحثي بأنواعه؟ ولماذا نجد الممارسات البحثية بأنواعها ومستوياتها شبه غائبة عن عمل المتعلم والمعلم والمتمهّن؛ ناهيك بسائر المواطنين؟

لماذا يقوم التعليم في كثير من بقاع العالم على التلقين ويقوم التعلم على الحفظ والتسميع، مع مِقدار زهيد من الفهم والتطبيق، ناهيك بالتحليل والتركيب والتقويم، وممارسة الانتاج والابتكار والإبداع، وبالتالي البحث؟!

ولماذا يعمل العامل العادي في أكثر أنحاء العالم، ولا يتعلم أثناء العمل ويترقى تفكيره وإنجازه على أساس استبصار وبحث واستقصاء؟ ولماذا نجد الكفاءة التواصلية (Communication) أضعف فأضعف لدى العامل، وحتى لدى المتمدرس؟

لا شك أن هناك أسباباً اجتماعية ـ سياسية ـ اقتصادية أدت إلى استفحال

---

(١) La Problematique; - Problematics.

مثل هذه المشكلات واستمرارها على نطاق واسع في العالم؛ كما أن هناك أسباباً مثلها تدعو اليوم البلدان الناهضة إلى ترك تلك التقاليد التي بدأت تفقد وظائفها التقليدية بالنسبة إلى أعداد أكبر فأكبر من المواطنين، والأخذ بأسباب التعلم الرفيع المستوى القائم، فيما يقوم عليه، على روح البحث والاستقصاء والكشف عن الكثير من أسرار الإنسان والطبيعة الكونية، التي ما زلنا عاجزين حتى عن إدراكها وطرحها وإحصائها. ولا يمكننا هنا التطرق إلى معالجة ضحالة النتائج التي بلغتها العلوم الاجتماعية والتربوية وغيرها من فروع المعرفة المعنية بهذا الصدد.

إنما المهم أن نؤكد هنا على أن هذا الواقع للتعلم والتعليم فضلاً عن العمل والانتاج، يعطي صورة مشوّهة عما يمكن أن تكون عليه مثل هذه الأنشطة المجتمعية البالغة الخطورة، إذا أردنا لأوطاننا وللإنسانية أن تنهض، وللدنيا أن تعمر على أسس منتجة سليمة. فافتقار عنصر البحث والتقصّي والتفكير في معظم ما نقوم به من أمور الدنيا، ولا سيما شؤون التربية والتعليم والانتاج، والتنظيم الاجتماعي، يجعلنا قليلي الإنتاجية بمختلف معانيها، وفاقدين للطمأنينة والرضا والسعادة بأي معيار معقول، في مطلع القرن الحادي والعشرين الميلادي.

فإذن إن إهمال الموقف البحثي ـ التعلمي، المستقصي، التفكري ـ التفاكري، الممحِّص للماضي والحاضر، الباني للمستقبل الإنساني الأفضل والناقد لتجلّياته، إن هذا الإهمال نتج عنه وعن قلة التغير والتطور، تشويه عام شامل في التعلم والتربية والتعليم والإنتاج والثقافة، بمعناها الموسّع الذي يشمل كل ما أنتجه الانسان من عادات ومؤسسات وممارسات وتقاليد.

هذه هي المشكلة العامة الاساسية الأولى المطروحة هنا. ولا يكتمل عقد المشكلات أو ما أسميه «عثكول» أو عنقود المشكلات، أو المشكلاتية، إلاّ بالدخول فيما يقوم به الباحثون المتمهّنون أو الممارسون للبحث بأنواعه، والكشف عن طبيعة عملهم؛ ولا سيما كلما نأت عن وعي الجمهور ومطارح بصره وبصيرته.

٢ ـ ٢ ـ مشكلاتيّة البحث في العلوم الطبيعية:

ومن الأصوب لإلقاء الأضواء الكاشفة على مشكلاتية البحث بالذات، أن نعود فنبدأ من حيث بدأ العلم الحديث وانتشر واتخذ سمعته العلمية الفائقة، أي من علوم الطبيعة؛ ولا داعي للتمييز الدقيق فيما بينها بالنسبة للأغراض التي نتوخاها في هذه المعالجة.

فقد حكم علم الطبيعة أولاً، عندما بدأ ساعده يشتد، وتفاؤله يزداد، بأن العالم الذي نعيش بين ظهرانيه هو كالساعة تماماً: أي أنه حتمي وقابل للتنبؤ.

ولكن ما عتّم العلم أن وجد أن تلك الحتمية المطلقة التي افترضها لا تجد لها دائماً سنداً كافياً على أرض الواقع، فحوّلها الى حتمية إحصائية؛ ولا سيما فيما يتعلق بالميكانيكيات الكمية[١]؛ التي غلب عليها القياس.

إذن ظهرت مشكلات غير قابلة للحل حتى الآن على الأقل، واستمر الغموض في كثير من ظواهر الطبيعة؛ كما بدت قلة استقرار غريبة في بعض ظواهر الطبيعة. ومن «إسحاق نيوتن»، إلى «ألبرت أينشتاين»، و«نيلز بوهر» أو «بور» وغيرهم، لا يزال العلماء المنظّرون يحاولون إيجاد الترابطات بين قوى الطبيعة.

فمثلاً نظرية «الخيط»[٢] أو «الأنشوطات» التي تمثّل الكون، لا بجزئيات من المادة تشبه الكرات، بل بأنشوطات أو بخيوط تنبض بعشرة أبعاد، هذه النظرية لا تزال في المهد. ونظرية «الفوضى»[٣] ترى العالم من حولنا نظاماً معقداً من الذبذبات التي تهدأ أو تنوس؛ وهي غير مستقرة.

وهكذا، بعدما أدرك علم الطبيعة العالم الذي من حولنا على أنه مؤلف من أجزاء يمكن احتسابها، مهما بلغ عدد جزئياتها، عن طريق القدرة الحاسوبية[٤]؛

---

(١) Quantum Mechanics.

(٢) String Theory; - Edward Witten, in: Cole, 1988, p.11.

(٣) Chaos Theory.

(٤) Computability.

وإزاء التعقيد وصعوبة التنبؤ، ولا سيما على الصعيد الفردي، جرت النقلة الى الصعيد الجماعي، والى الاحتساب الإحصائي. لكن العالم الذي نعيش فيه أكثر تعقيداً مما نحتسب ونقدّر؛ حتى أن كل ما هو مغلق علمياً أو مرحلياً، يبقى مفتوحاً فلسفياً.

ومن جهة ثانية ندرك بأن النظام الميكانيكي يمكن أن يكون حتمياً، ولكن قد لا نستطيع أن نتنبأ به حسابياً. فالحتمية لا تعني الحسابية أو الحاسوبية حكماً. ومن جهة ثالثة نجد أن كل اتفاق بين العلماء مهما كان اتفاقاً تحليلياً وانعكاسياً، لا يني يحتوي عناصر غير قابلة للتحليل، وغير عقلانية. فمن المعلوم أن العلم في قسم لا يستهان به منه، لا يزال قائماً على الاحتمال، وأن اللغة التي يستخدمها العلماء في تقاريرهم وأبحاثهم وأقوالهم، تحتوي على معرفة صريحة، ومعرفة ضمنية غير صريحة. ولكن بالنسبة إلى البعيدين عن الصروح العلمية والبحث العلمي، قلما تطرق مثل هذه الأمور مسامعهم، وقلما يدركون مغازيها. أضف إلى كل ذلك ما أكّده «توماس كون» من أن الخلافات بين العلماء ليست عقلانية خالصة؛ ويشوبها فيما يشوبها، مجرد الدفاع عن روح الجماعة[١] من الباحثين.

ومن الحقائق التي تحيّر العلماء وتربك أعمالهم وتحمّلهم أحياناً ما لا طاقة لهم به، كون القصور العلمي، وبالتالي التقدم العلمي، لا يتم بشكل خطي متصل؛ حتى أن بعض العلماء يشتكون مرّ الشكوى من غياب المرتكزات التي يمكن أن يعتمدوا عليها، وهم يرتادون مجاهل العلم والمعرفة.

---

(١) Thomas Kuhn in: Barnes 1985: "The Ethos of communities of researchers".



☆ ☆

يخلص لنا مما تقدم حتى الآن أنه كلما تقدم العلم على مستويات أعقد فأعقد، كلما تكشفت له صعوبة الإحاطة بالظواهر الطبيعية، وقلة اليقين في مقاربة الحقيقة؛ بحيث يدرك أنه ليس هناك تعميم لقوانين كونية؛ وأن القوانين المكتشفة حتى الآن تنطبق على حيّز معين من الكون لا تتعداه. فمن هندسة «إقليدس» الى «نيوتن» الى تحديد «أينشتاين» تقلص ظل القوانين الطبيعية المكتشفة إلى مداها الحقيقي، دون زيادة أو نقصان. مع العلم أن «أينشتاين» نفسه صرف باقي عمره وجهده بعد اكتشافه نظرية «النسبية» الى التفتيش عن نظام مغلق للكون، يسهّل على الانسان معظم أموره؛ ولكنه لم يجده، ولم يجده غيره من العلماء حتى الآن؛ مع أنه أمر مرغوب فيه إلى أقصى حد، على أساس عملي يسهل التعامل مع الكون.

وإذا كانت نظرية «النسبية لأينشتاين» جاءت أحادية التفسير في نظام مغلق، فإنها لم تبقَ وحدها في ساحة العلم. فهناك من جهة ثانية، نظرية الميكانيكات الكمية(١) التي تصدّر الدعوة إليها «بوهر» أو «بور» في هولاندا. وهي على خلاف نظرية «أينشتاين» تعتمد التعددية في تفسير طبيعة المادة. ويتوقع بعض الباحثين أن تشمل علوم الاجتماع والحياة.

ومن متطلبات النظرة التعددية إلى طبيعة المادة ومن ثم المجتمع التأكيد بأن الكل ليس عبارة عن مجموع أجزائه. وذلك بمعنى أعمق من نظرة «الجشتالت» الاجمالية إلى ذلك. أي أن هناك ضروباً من التكامل يمكن أن تقوم بين

(١) Quantum Mechanics.

الأجزاء وبين الأجزاء والكل، وأن مثل هذه العلاقات المتشابكة تعطينا «كليّة جدلية».

عند هذا الحد نقف قليلاً لنتساءل تساؤلاً محقاً: هل يمكن التوفيق بين هاتين النظريتين الكبريين في الفيزياء نظرية النسبية ونظرية الميكانيكيات الكمية؟ ـ الواقع أن العلماء اليوم يجدون صعوبة كبرى في التوفيق بينهما، وفي توحيد الفيزياء النظرية. لذلك تعظم الدعوة في هذا الميدان إلى إيجاد ميتافيزيكيات جديدة.

أما عن قلة اليقين العلمي بالنسبة إلى سائر العلوم الطبيعية، فحدّث عنها ولا حرج الآن؛ حتى في علوم الأعصاب[1]، والطرائق العلمية المستخدمة فيها، والاختلافات القائمة بين علمائها؛ ولا سيما فيما يتعلق بمغازيها وتطبيقاتها في حقل التربية وسائر الحقول الاجتماعية.

٢ ـ ٣ ـ مشكلاتية البحث في العلوم الاجتماعية:

إلامَ نلجأ في مثل هذه الحال من اختلاف العلماء، وقلة اليقين العلمي في كثير من ميادين البحث، حتى في بعض مجالات الفيزياء الحديثة؛ فضلاً عن عدم اليقين في معظم مجالات اتخاذ القرارات؟[2]. فالخيارات باتت غير واضحة، والعواقب مجهولة، والمعلومات غير موثوقة والقيم الملائمة للقرار مغيّبة؛ بعدما كنا نعتمد في نظرية اتخاذ القرارات على دقة الرياضيات. فكيف نبحث؟ وكيف نتخذ قرارتنا؟ وماذا نفعل؟

من المعقول إذ ذاك أن نعود إلى أم العلوم: «الفلسفة»، وأن نعود ضمن الفلسفة إلى فروعها التي تهمنا بخاصة في المجال الذي نتصدى له. إنما نلاحظ بادىء ذي بدء ضرورة الإلحاح على التكوين الفلسفي لكثير من العلماء

(١) e.g.: Byrnes, et al, 1998, p. 334 - (PET vs. fMRI, p. 330).

(٢) Hansson, 1996, p. 369.

والأساتذة العاملين في حقل البحث العلمي بأنواعه؛ إذ إن التكوين الفلسفي الأساسي، والمرجعية الفلسفية التالية المستمرة كفيلة بتبصير هؤلاء العلماء والأساتذة، بجوانب أساسية في عملهم البحثي، قد تخفى عليهم؛ فتبيّن لهم محدودية كل من منهجهم البحثي ومن النتائج التي بلغوها؛ مهما حصل من اتفاق حولها مع زملائهم في البحث.

وربما تأتي في رأس قائمة الفروع الفلسفية المنشودة لتوجيه البحث العلمي، فلسفة العلوم بعامة، وفلسفة كل علم منها بخاصة، وفلسفة الأخلاق والقيم مع إبقاء مختلف القضايا حتى المبتوت فيها، مفتوحة الى حد ما[١].

ثم يجدر بنا هنا أيضاً أن نركز على الفرع الفلسفي الأساسي الذي يبحث في شروط المعرفة وطبيعتها لكي تكون معرفة مقبولة ومعترف بها، ألا وهو فرع «الأبيستمولوجيا»[٢]. فلا بد لنا أولاً من معرفة المعرفة الموثوقة لنطمئن اليها ونثق بها ضمن إطارها، أو نتحفظ حيالها. كما يلزم تربوياً وثقافياً أيضاً أن ندرس كيفية تكوين المعرفة[٣]، كي نستطيع أن نعلّمها للغير، أو نسهل أمر تعليمها للغير ولا نعرقله عن جهل. وكذلك الأمر بالنسبة إلى التعلم الثقافي بعامة. وهذا ما لا نتطرق إليه هنا، لانشغالنا بدراسة النماذج الأساسية للبحث العلمي، وسبل الاهتداء إليها أولاً، وتقويم إسهامها المعرفي ثانياً.

ومن ثمّ، بعد استفادتنا من الفروع الفلسفية المختلفة، لا بد من أن نعرّج أيضاً على سائر الفروع المعرفية ولا سيما «علوم العلوم»، مثل دراسة البحث والعلم من زاوية سيكولوجية أو من زاوية سوسيولوجية أو اقتصادية أو غير ذلك. والجدير بالذكر أن سوسيولوجيا العلوم، وبالتالي سوسيولوجيا البحوث، قد نالت في النصف الثاني من القرن العشرين اهتماماً كبيراً مع قيام علوم الاجتماع وتطورها، بما فيها علم الاجتماع التربوي.

من هنا برز التشكيك في جدوى «إمبيريكية» البحث ضمن العلوم الاجتماعية

---

(١) Hansson, 1996, p. 385.

(٢) Epistemology.

(٣) Genetic Epistemology; - e.g.: Piaget.

بأكثرها. فقد جرى التساؤل عمّا جناه العلم الاجتماعي من نقل طرائق البحث والقياس من العلوم الطبيعية بحذافيرها واستخدامها ضمن العلوم الاجتماعية دون تمحيص؛ ولا سيما في بعض علوم النفس، خلال ما انصرم من القرن العشرين. فهل يعقل أن نطمئن الى نتائج تلك الطرائق التحليلية الأمبيريكية الكمية في معظمها، بعدما تبين أنّ القياس «الذي تعتمده موهوم وغير صحيح (e.g.: Mitchell 1997)، كما سنرى أدناه، وأنها أقرب إلى الضحالة؛ فضلاً عن الغموض والتضارب في كثير مما وصلت إليه؛ وندرة الوقوف على أرض علمية صلبة. وعلى سبيل المثال لا الحصر تبدو الموسوعات[١] والمراجعات التي تلخص نتائج البحث «العلمي» التربوي مشكوك في أمرها ومضلّلة في بعض معطياتها. ولا مجال هنا لتفنيد ما جاء فيها أو ما جاء في غيرها، مما هو أحدث منها.

إن تطبيق «العقلانية التقنية الوسائلية»[٢] التي تعتمدها طرائق البحث في علوم الطبيعية تبدو صحيحة ومنتجة ضمن الحدود التي ذكرناها آنفاً، أي ضمن حيّز معيّن من الطبيعة، وليس على مدى الكون برمته. ولكن عندما نطبق العقلانية التقنية الوسائلية كأساس للبحث في العلوم الاجتماعية، ومنها العلوم التربوية، نجد أننا نرتكب كثيراً من الشطط والخطأ، وقلة المواءمة؛ حتى لو ادّعينا الموضوعية والعلمية. إن خيبة العديد من مشاريع البحوث التربوية خلال نصف القرن الماضي تعزى الى عقلياتها ومرجعياتها التقنية الضيّقة، المعنية بالقياس والتنبؤ والضبط والفعالية التقليدية[٣].

ومهما جرّبنا ضمن شروط بحثية صارمة في أبحاثنا الاجتماعية والتربوية بالذات، ومهما حالفنا التوفيق في ذلك، فإن ذلك البناء البحثي يقوم أساساً على قاعدة غير سليمة من «القياس» الذي ندّعيه[٤] في البحوث الاجتماعية

---

(١) e.g.: Heritability of Intelligence, in: Berelson and Steiner, 1964; - Compare it with: - Carroll, 1997, p. 46-47; - Herrnstein, et al, 1994, p.23; - Piomin, 1997, p.56, and Kincheloe, et al, 1997.

(٢) Technical - Instrumental Rationality.

(٣) Gibbony, 1994, p.24, in: Elkind, 1999, p. 273.

(٤) Michell, 1997, p. 355, 401.

والتربوية بالذات، دون مبرّر. والبيّنات تترى بهذا الشأن أمام كل باحث مطّلع حصيف؛ فضلاً عن النقد السلبي للتقاليد التي أرساها «إدوار ل. ثورندايك» شيخ طريقة «القياس» في البحث التربوي وأمثاله[١]، منذ أوائل القرن العشرين الميلادي. مع العلم أن «ثورندايك» نفسه لم يكن راضياً عن مناهج البحث التي اتّبعها تلاميذه.

ومما يذكر بهذا الصدد ما عبّر عنه «وليم جايمس» بقوله ما معناه: «إن علم النفس، كعلم من علوم الطبيعة... هو علم سريع العطب... ولا بد من إعادة النظر في افتراضاته المبدئية وبياناته في إطار أوسع من العلاقات؛ كما يجب ترجمتها إلى أسس أخرى»[٢]. وكذلك القول عن «فونت»، مؤسس أول مختبر في علم النفس عام ١٨٧٩، إذ اعتبر «بحث المختبرات محدوداً جداً في ملاءمته لموضوع علم النفس»؛ وقضى قسماً كبيراً من حياته المهنية يتابع «علم النفس الثقافي» الهادف إلى دراسة تنظيمات عليا وأكثر تعقيداً في الحياة النفسية[٣].

وقد حدا كل ذلك ببعض العلماء إلى التأكيد على أن استخدام طرائق العلوم الطبيعية في العلوم الاجتماعية، وإجراء البحوث على أساسها هو: «انتحار علمي»، لا يبقي ولا يذر. وسنرى قمّة المشكلاتية بشأن نماذج البحث الأساسية في العلوم التربوية ـ النفسية ـ الاجتماعية، ضمن الفصل الثالث من هذا الكتاب؛ حيث تتناول المعالجة النزاعات التي قامت خلال الثمانينات حول نماذج البحث الأساسية، وذيولها.

---

(١) e.g.: Bracey, 1998, p. 141-143؛ وانظر مثلاً: الصيداوي. ١٩٨٦، ص ٩٥ ـ ١١٠.

(٢) James, 1961, p. 334 - 5.

(٣) Wundt, F.J., in: Schneider, 1998, p. 277.

☆

☆ ☆

وهكذا أصبح الباحثون في العلوم الاجتماعية بأنواعها من علم النفس الى علم الاجتماع الى علم الاقتصاد إلى غيرها، والباحثون في العلوم التربوية المستندة في معظمها الى العلوم الاجتماعية بضروبها، أصبح مثل هؤلاء الباحثين في وضع لا يحسدون عليه[١]. فقد قطع كثير منهم الجسور مع طرائق البحث في علوم الطبيعية، ولا بد لهم والحالة هذه أن يجدوا لعلومهم نماذج أخرى من البحث تكون ألصق بطبيعة المجتمع والتربية من جهة، وتعطي أيضاً نتائج حقيقية ولو كانت محدودة، من جهة أخرى. وكذلك القول عن سائر المفكرين والأدباء الذين يدركون أنه «ليس هناك شيء أسمه الحقيقة المطلقة. وما دمنا نتحدث عن أمور الدنيا وشؤون المجتمع، فكل شيء نسبي...»[٢].

أما نظرة التراث العربي الإسلامي الأصيل إلى الإنسان، فتختلف جذرياً عن تصور العلم الوضعاني الغربي»[٣]. أضف إلى كل ذلك «تحوّل البحث العلمي الى سلعة تباع وتشترى في السوق، بحسب رغبات المموّلين، (الأجانب عندنا)[٤]. وخصوصاً، ونحن نعيش في عصر حرية السوق، وفي ضوء شعار «الخصخصة، المرفوع بالنسبة إلى المؤسسات الاقتصادية، والذي انتقل إلى بعض مؤسسات البحث العلمي الخاصة التي حولت العلم إلى سلعة تخضع لقانون العرض والطلب»: حتى أن البحث التربوي ماتت روحه التربوية[٥].

---

(١) مثلاً: عبد الرحيم، ١٩٨٥، ص ٢٣.
(٢) حجازي، ١٩٩٣، ص ١١.
(٣) الذوادي، ١٩٩٣، ص ١٤.
(٤) ياسين، ١٩٩٤، ص ٩؛ و١٩٩٥ ص ٩.
(٥) Pring, 1995.

وحسبما قال مدير اليونسكو لا يولّد اقتصاد السوق غير الملجوم سوى اللامساواة والبطالة[١].

ولما كان الشك الطرائقي الكلّي يقود الى «الشلل المعرفي»، ويوقف مسيرة التقدم، كان لا بد من انتهاج سبل اخرى، والتماس بدائل قد تكون فيها حلول معقولة، تخفف من المعاناة وتحل بعض المشكلات، إن لم تتكفل بحلّها كلها. ويبدو هذا التوجه ملحاً في ظل العولمة (Globalization)، الاقتصادية والثقافية الحالية، التي من شأنها تقزيم الخيال البحثي ومقاومة تعاون الباحثين من أجل فهمها ونقدها[٢].

٢ ـ ٤ ـ الإبيستيمولوجيا الانعكاسية:

من البدائل المطروحة اليوم لتوجيه مسيرة البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية وأمثالها: الإبيستمولوجيا الانعكاسية[٣]. وهي تدعي أنها تعددية وغير عقائدية، وأنها أصبحت ضرورية إزاء التعقد القائم في الظواهر الاجتماعية.

وعلى غرار ما أشرنا إليه أعلاه، تتبنى الإبيستمولوجيا الانعكاسية التفسير العلمي في ميادين محدودة مكانياً وزمانياً. وتشير إلى الإستدارية المعرفية[٤] غير الكاملة في خطاب العلم.

وقد أصبحت «الانعكاسية» مفهوماً شائعاً في الفلسفة والعلوم الاجتماعية، له دلالاته الأونطولوجية والإبيستيمولوجية والطرائقية. وهي تعني ضرباً من التفحص الذاتي[٥] حول الممارسة والخبرة، ولا سيما التفسير والتمثيل العلمي. وقد أعطتنا «الأثنوميتودولوجيا»، (Ethnomethodology)، نموذجاً للفرد «كفاعل

---

(١) Mayor, 1998, p. 456.

(٢) Appadurai, 1999, p. 230.

(٣) Reflexive Epistemology.

(٤) Circularity.

(٥) "Turning back on it one self"; - Pleasants, 1996, p. 400, 413.

إنعكاسي» (Reflexive Agent)، كما قدم «أنطوني غيدينز» من جامعة «كمبردج» طرحاً «للانعكاسية المؤسسية». واعتبر الانعكاسية اقتداراً لدى الناس العارفين على التفكير والتأمل؛ وبالتالي على تطوير المؤسسات والبنى الاجتماعية[١].

وربما اشتق من هنا، مفهوم «الإنماء الانعكاسي»[٢]. الذي يتلافى أضرار الإنماء السابقة، ولا سيما مغارم تطور العلم والتكنولوجيا، ويصحّح المسيرة الإنمائية.

وعلى كل حال، هناك حاجة ماسّة إلى إيجاد سياسات ونماذج بحث تلتزم بتبيان: كيف تنير القيم الاجتماعية البحث انعكاسياً[٣].

٢ ـ ٥ ـ سفينة البحث:

وعلى سبيل المجاز الاستعاري، يمكن تشبيه حالة الباحثين؛ ولا سيما في العلوم الاجتماعية والتربوية اليوم بحالة مجموعة من البحارة المنطلقين بسفينة البحث في عرض البحر. والمطلوب هو أن يصلحوا سفينة البحث، أي سفينتهم، ويعاودوا إصلاحها، بينما هم سائرون في عرض البحر ومستمرون في سيرهم لا يلوون على شيء، دون التوقف في حوض أو محاولة تغيير سفينة البحث من جديد.

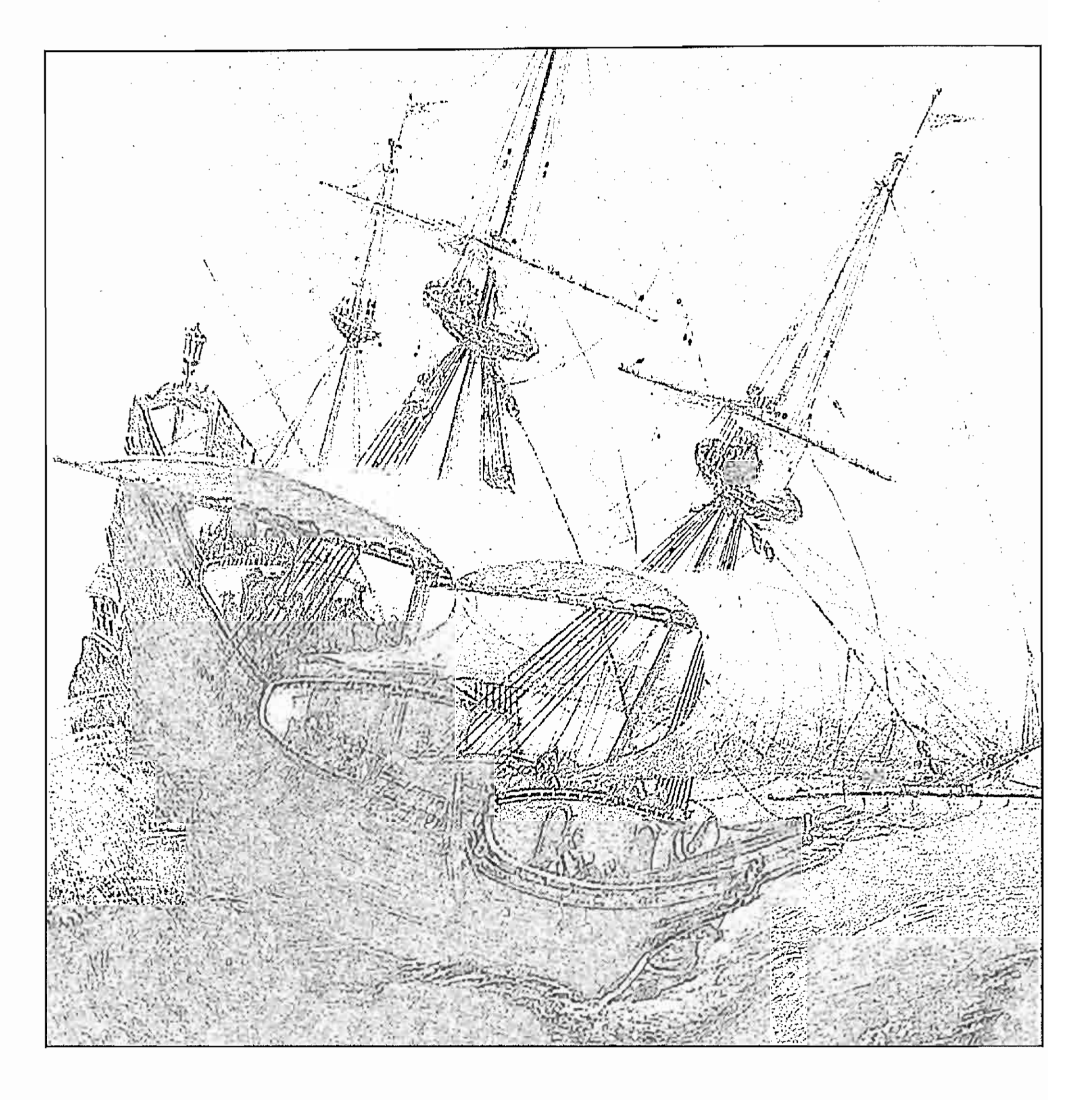
وهكذا لا بد أن يبرز إصلاح البحث، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، من فتحة في الاستدارية المعرفية؛ ولا بد أن يأتي إما جذرياً بتغيير النموذج الأساسي للبحث، أو جزئياً وترميمياً، ضمن كل نموذج أساسي متكامل للبحث؛ نظراً لصعوبة الوصول إلى الحقائق.

---

(١) Giddens, in: Beck, et al, 1994; - and in: Pleasants, 1996, p. 400.

(٢) Pieterse 1998, p. 367, 369.

(٣) Apple, 1997, p. xiii.



هذه الصورة رمز لمركبة البحث الماخرة في خضمّ المعرفة، والمعرّضة باستمرار لشتى أنواع القصور والعطب، دون مَرَاسٍ آمنة تلجأ إليها للإصلاح الذاتي.

إن باحثيها يشقّون بها غياهب الكون، متآخين مع الطبيعة، سائرين لا يلوون على مآسي الماضي البشري، متعاونين ومتقدمين ليفتحوا أبواب الخير العميم للإنسانية جمعاء.

الفصل الثالث

قيام النزاعات حول نماذج البحث الأساسية

٣ ـ ١ ـ اشتباكات الثمانينات:

كانت هناك خصومات، لا بل عداوات ومواجهات عنيفة بين مختلف الباحثين منذ قديم الزمان، قدم البحث نفسه والعيش الانساني نفسه. ومنها ما بدأ يختمر في ضمير الباحثين في العلوم الاجتماعية والتربوية وما شاكلها منذ أوائل القرن العشرين الميلادي.

فمنذ ظهور أعمال الرواد الأوائل فيما سمّي تجاوزاً «بالقياس» النفسي ـ الاجتماعي ـ التربوي، وبالبحث النفسي ـ الاجتماعي ـ التربوي المقلّد للأسلوب العلمي الوسائلي الذي شاع استعماله وثبتت فوائده في علوم الطبيعة، كانت هناك دائماً أصوات باحثين ومربين تدعو إلى التعقل والحكمة، وعدم الانجراف مع تيار البحث في العلوم الطبيعية؛ نظراً لاختلاف طبيعة الناس عن الجمادات وسائر المخلوقات، ولاعتبارت أخرى ستأتي معالجتها أدناه.

وكانت تلك الأصوات البشيرة والنذيرة تخفت أو تعلو مع مرور السنين. ولكن لم يجرؤ كثيرون على رفع أصواتهم ضد نموذج البحث الأساسي[١] السائد في العلوم النفسية ـ الاجتماعية ـ التربوية، الذي يقلّد نظيره في العلوم الطبيعية؛ نظراً لقوة أنصاره المتسلطة القاهرة، ولإصرارهم على اكتساب بعض

(١) Paradigm.

الاحترام «العلمي» في الجامعات التي يعملون فيها؛ ولا سيما خلال الخمسينات من هذا القرن الميلادي؛ فضلاً عن قلة إعادة النظر في نموذج البحث. فقد قبل على علّاته، واستمر العمل به عقوداً على عقود. وتخرجت جماهير غفيرة من الباحثين في البلدان المتنامية، ومنها البلدان العربية والإسلامية، على أساسه.

ولكن، ما لبثنا أن رأينا، ولا سيما في الستينات والسبعينات من هذا القرن، بوادر تملص من نموذج البحث التقليدي الشائع المشار إليه، واشتقاق دروب ومسالك ومناهج مختلفة عنه في البحث.

وجرت على أساس مثل هذه الاختلافات في اعتناق مفاهيم البحث النفسي ـ الاجتماعي ـ التربوي، واستراتيجياته وتقنياته، مناوشات بين الخصوم من الباحثين وأساتذة الجامعات؛ دامت حوالى ثلاثة أرباع القرن العشرين الميلادي. ولكنها لم تصل إلى درجة قيام معارك ونزاعات كبرى بين المتخاصمين، نظراً لهيمنة نموذج البحث التقليدي المقلِّد لما يجري في العلوم الطبيعية، دون منازع تقريباً.

أما في الثمانينات من القرن العشرين الميلادي هذا، فقد بلغت تلك الخصومات أوجها بين أنصار النموذج التقليدي السائد في البحث والمقلِّد لأسلوب البحث في العلوم الطبيعية، ومناهضيه على اختلاف مشاربهم ومرجعيّاتهم المفاهيمية والطرائقية.

وليس أدل على ذلك من المعركة الكبرى التي حدثت في مؤتمر عقد حول نماذج البحث البديلة في جامعة «إنديانا» بالولايات المتحدة الأميركية، خلال شهر آذار/مارس ١٩٨٩؛ أي قبل انعقاد الاجتماع السنوي «للجمعية الأميركية للبحث التربوي» (AERA)، في «سان فرانسيسكو».

وقد وصفها باحثون، ولا سيما «غايج» في معرض كلامه عن «حروب نماذج البحث الأساسية وذيولها» بما معناه: إنها اشتباك تميّز بسعي المؤتمرين البالغ عددهم حوالى مايتين، إلى احتلال المراكز الهامة؛ ممّا جنح بهم أحياناً إلى المهاترات المزاجية. وهكذا جاءت المحاضرات والمناقشات أحياناً متصارعة

لاذعة، ولكنها دائماً مجتهدة ناشطة. وانتهى المؤتمر على أساس توقعٍ يشير إلى مزيد من مثل هذه الاشتباكات العنيفة[١].

فإذن، حصلت اشتباكات بين الباحثين خلال الثمانينات، وصف بعضها بأنه معارك لا بل حروب بحثية عنيفة؛ كما هو واضح من تقرير «غايج»، الذي اعتمدناه. و«غايج» كان استاذاً مرموقاً في جامعة «ستانفورد» في كاليفورنيا، نال منحة زمالة من مؤسسة «سبنسر»؛ وعمل في مركز البحث فيها الموسوم بأنه «مركز الدراسات المتقدمة في العلوم السلوكية» خلال عام ١٩٨٧ ـ ١٩٨٨. وقد بدأ «غايج» خلال ذلك العام بإعداد ورقة بحث حول «حروب نماذج البحث الأساسية بشأن التعليم وذيولها»، عرضها ونشرها مرتين عندما تسلم جائزة الإسهام المتميز في البحث التربوي المقدمة اليه بتاريخ ٢٩ آذار/مارس ١٩٨٩، في سان فرانسيسكو من قبل «الجمعية الأميركية للبحث التربوي». وهي الورقة التي اعتمدناها بالأفضلية على غيرها، اعتماداً أساسياً لكشف ملابسات الخلاف وأهم أبعاده[٢]. مع الإشارة إلى أن هناك أيضاً خلافات لا يستهان بها حول نماذج البحث الأساسية في علوم الطبيعة، وعلم الفيزياء بالذات.

٣ ـ ٢ ـ نقد أولي لنموذج البحث النفسي ـ الاجتماعي ـ التربوي، المقلّد لنظيره في علوم الطبيعة

فإذن انحسر النموذج الأساسي للبحث السائد حول التعليم بخاصة، والمزدهر حتى الستينات والسبعينات من القرن العشرين الميلادي؛ وتلقّى ضربة كبرى قاسية خلال الثمانينات[٣]. فعلى أية أسس سددت هذه الضربة، وما سبقها وما يلحقها من ضربات؟

---

(١) Gage, 1989 Note 1, p. 10.

(٢) Gage, 1989.

(٣) Op. cit: Gage 1989; Gage and Needels, 1989.

الاحترام «العلمي» في الجامعات التي يعملون فيها؛ ولا سيما خلال الخمسينات من هذا القرن الميلادي؛ فضلاً عن قلة إعادة النظر في نموذج البحث. فقد قبل على علّاته، واستمر العمل به عقوداً على عقود. وتخرجت جماهير غفيرة من الباحثين في البلدان المتنامية، ومنها البلدان العربية والإسلامية، على أساسه.

ولكن، ما لبثنا أن رأينا، ولا سيما في الستينات والسبعينات من هذا القرن، بوادر تملص من نموذج البحث التقليدي الشائع المشار إليه، واشتقاق دروب ومسالك ومناهج مختلفة عنه في البحث.

وجرت على أساس مثل هذه الاختلافات في اعتناق مفاهيم البحث النفسي ـ الاجتماعي ـ التربوي، واستراتيجياته وتقنياته، مناوشات بين الخصوم من الباحثين وأساتذة الجامعات؛ دامت حوالى ثلاثة أرباع القرن العشرين الميلادي. ولكنها لم تصل إلى درجة قيام معارك ونزاعات كبرى بين المتخاصمين، نظراً لهيمنة نموذج البحث التقليدي المقلِّد لما يجري في العلوم الطبيعية، دون منازع تقريباً.

أما في الثمانينات من القرن العشرين الميلادي هذا، فقد بلغت تلك الخصومات أوجها بين أنصار النموذج التقليدي السائد في البحث والمقلِّد لأسلوب البحث في العلوم الطبيعية، ومناهضيه على اختلاف مشاربهم ومرجعيّاتهم المفاهيمية والطرائقية.

وليس أدل على ذلك من المعركة الكبرى التي حدثت في مؤتمر عقد حول نماذج البحث البديلة في جامعة «إنديانا» بالولايات المتحدة الأميركية، خلال شهر آذار/مارس ١٩٨٩؛ أي قبل انعقاد الاجتماع السنوي «للجمعية الأميركية للبحث التربوي» (AERA)، في «سان فرانسيسكو».

وقد وصفها باحثون، ولا سيما «غايج» في معرض كلامه عن «حروب نماذج البحث الأساسية وذيولها» بما معناه: إنها اشتباك تميّز بسعي المؤتمرين البالغ عددهم حوالى مايتين، إلى احتلال المراكز الهامة؛ ممّا جنح بهم أحياناً إلى المهاترات المزاجية. وهكذا جاءت المحاضرات والمناقشات أحياناً متصارعة

لاذعة، ولكنها دائماً مجتهدة ناشطة. وانتهى المؤتمر على أساس توقعٍ يشير إلى مزيد من مثل هذه الاشتباكات العنيفة[١].

فإذن، حصلت اشتباكات بين الباحثين خلال الثمانينات، وصف بعضها بأنه معارك لا بل حروب بحثية عنيفة؛ كما هو واضح من تقرير «غايج»، الذي اعتمدناه. و«غايج» كان استاذاً مرموقاً في جامعة «ستانفورد» في كاليفورنيا، نال منحة زمالة من مؤسسة «سبنسر»؛ وعمل في مركز البحث فيها الموسوم بأنه «مركز الدراسات المتقدمة في العلوم السلوكية» خلال عام ١٩٨٧ ـ ١٩٨٨. وقد بدأ «غايج» خلال ذلك العام بإعداد ورقة بحث حول «حروب نماذج البحث الأساسية بشأن التعليم وذيولها»، عرضها ونشرها مرتين عندما تسلم جائزة الإسهام المتميز في البحث التربوي المقدمة اليه بتاريخ ٢٩ آذار/مارس ١٩٨٩، في سان فرانسيسكو من قبل «الجمعية الأميركية للبحث التربوي». وهي الورقة التي اعتمدناها بالأفضلية على غيرها، اعتماداً أساسياً لكشف ملابسات الخلاف وأهم أبعاده[٢]. مع الإشارة إلى أن هناك أيضاً خلافات لا يستهان بها حول نماذج البحث الأساسية في علوم الطبيعة، وعلم الفيزياء بالذات.

٣ ـ ٢ ـ نقد أولي لنموذج البحث النفسي ـ الاجتماعي ـ التربوي، المقلِّد لنظيره في علوم الطبيعة

فإذن انحسر النموذج الأساسي للبحث السائد حول التعليم بخاصة، والمزدهر حتى الستينات والسبعينات من القرن العشرين الميلادي؛ وتلقّى ضربة كبرى قاسية خلال الثمانينات[٣]. فعلى أية أسس سددت هذه الضربة، وما سبقها وما يلحقها من ضربات؟

---

(١) Gage, 1989 Note 1, p. 10.

(٢) Gage, 1989.

(٣) Op. cit: Gage 1989; Gage and Needels, 1989.

ـ سنحاول منذ الآن إعطاء صورة إجمالية عن مثالب هذا النموذج البحثي في العلوم التربوية والاجتماعية المحاكي لنظيره في علوم الطبيعة، ونورد بعض التهم التي توجه اليه مع بعض مرتكزاتها، كتوضيح لبعض نواحي «المشكلاتية» المحيطة بنماذج البحث الأساسية[١] في العلوم. مع العلم اننا سنعود في فصول لاحقة الى تفنيد هذه التهم والخصائص، وإيراد المزيد من التعليق عليها هجوماً ودفاعاً، من قبل خصوم هذا النموذج التقليدي وأنصاره على السواء.

لقد وصف هذا النموذج التقليدي في البحث التربوي ـ النفسي ـ الاجتماعي، والمقلّد لنظيره في علوم الطبيعة، بأنه قاحل، لا يفضي إلى شيء[٢]، ولا يوصل إلى أي مآل؛ وأنه غير ملائم، إذ إنه لا ينبئنا بأيّ معطى يقيني ومهم حول إجراءات التعليم في الصفوف[٣].

إن محاولة إرساء أساس علمي تقليدي، كعلم الطبيعة، لفن التعليم، وما يتصل به ويماثله من الظواهر والأحداث النفسية ـ الاجتماعية، هي محاولة قد خابت وآلت إلى الفشل الذريع. فقد مضى على تطبيق نموذجها البحثي الأساسي معظم القرن العشرين الميلادي، ونحن الآن في أوائل القرن الحادي والعشرين، ولم تثبت تلك المحاولة صلاحها وفوائدها المرتقبة، بل خيبت الآمال المعقودة عليها. ولا شك أن موارد كبرى قد صرفت في هذا السبيل على غير طائل، وأن جهوداً جبّارة قد بذلت في هذا المجال، مثل أعمال «ماير رايس»، و«ادوارد ل. ثورندايك»، و«أ. س. بار» و«دايفيد س. رايان»، وغيرهم، ولا سيما من علماء أميركا وأوروبا وتلاميذهم في الغرب والشرق.

وكذلك القول عن بحوث الارتباط الإحصائي التي ازدهرت خلال الستينات والسبعينات، وتركزت على ملاحظة التعليم الذي يجري في الصف على أساس دراسات قصد منها أن تكون موضوعية بقدر الإمكان[٤]. ويصدق هذا القول

(١) Paradigms.

(٢) Tom, 1984, p.2.

(٣) Barrow, 1984, p. 213.

(٤) Gage, 1989, p.4.

أيضاً على البحوث الميدانية التي جرت في الثمانينات واعتبرت ناجحة؛ وقصد منها أن تكون سببية في إحداث ممارسات تعليمية محسّنة تؤول إلى مخرجات أفضل[١].

وقد وصل الاتهام للعلم الاجتماعي الوضعاني[٢] إلى درجة تبخيس نجاحه، لو حصل جدلاً، وهو لن يحصل؛ إذ إن أفكاره ونتائجه «لا يمكن أن تنفّذ إلاّ في نظام سلطوي، تلاعبي، بيروقراطي»[٣]. ولكن هذا النقد السلبي القوي لا ينتقص من إخلاص جماهير كبيرة من الباحثين الذين بذلوا في هذا السبيل التقليدي جهوداً مشكورة، إنما مضلّلة. كما أنه لا يستر مساعي الباحثين الآخرين الانتهازيين أو الممالئين وربما المستفيدين من الأنظمة التعليمية والثقافية السائدة.

فكيف نفسر الآن خيبة هذا النموذج التقليدي الشهير الذي حاكى نظيره في العلوم الطبيعية بصدق وإخلاص، واجتهد طويلاً من أجل الاهتداء إلى قوانين او الحصول على نتائج علمية موثوقة في العلوم التربوية ـ النفسية ـ الاجتماعية؛ لكنه أخفق؟ فكيف نفسّر هذا الإخفاق؟ وكيف نفسّر استمرار تعلّق عدد كبير من الباحثين بأذياله؟

ربما كان التفسير الأشمل والأعمق لخيبة نموذج البحث العلمي الوسائلي المستخدم في علوم الطبيعة، والمنقول من أجل تجديد استخدامه في العلوم النفسية ـ الاجتماعية، التربوية على مدى معظم القرن العشرين الميلادي، يرجع إلى كون الشؤون الإنسانية مختلفة اختلافاً جذورياً عن شؤون سائر المخلوقات من حيوانات وجمادات وأكوان؛ وبالتالي لا يمكن حتى الآن أن تدرس درساً «علمياً وسائلياً وضعانياً»، ولا يمكن أن تضبط بنفس الدقة، ولا أن يجري التنبؤ بها، إلاّ في حدود ضيقة؛ كما أن ادّعاء «القياس» في دراستها لا يرتكز على

---

(١) e.g.: Gage and Needels, 1989, p. 268-287.

(٢) Positivistic Social Science.

(٣) Cazden, 1983, p. 33.

أساس علمي سليم. إنه «قياس» وهمي جاء في غير موضعه؛ إذ إن ما يسمّى «قياساً»، في العلوم الإجتماعية لا تتوافر فيه شروط القياس؛ كما بينا تبياناً موثّقاً في أكثر من موضع في هذا الكتاب.

فالشؤون الإنسانية، بما فيها شؤون التعليم والتعلم، تمتزج امتزاجاً معقّداً، يصعب معه فكّها أو حلّها أو تسريحها بعضها عن بعض كمتغيرات مستقلة أو تابعة؛ نظراً لأنها تقوم على نوايا ومقاصد وأهداف وغايات، تعطيها معانيها؛ بينما نجد العلم الوسائلي يقوم على ارتباطات سببية وحيدة أو واضحة الاتجاه. وهذه الارتباطات السببية المباشرة غير قائمة بين المعلم والمتعلم، أو بين الفاعلين القائمين بأدوار اجتماعية متنوعة، أو بين معظم الأمور الهامة التي يتعلمونها أو يعلمونها.

ومن جهة أخرى، نلفي أيضاً أن العلم الوسائلي يمكن تطبيقه على عدد من الظواهر الطبيعية التي تتصف بالاستقرار والانتظام والتماثل والإتساق، عبر الزمان والمكان والسياق والإطار. ولكن يبدو بوضوح أنها ظواهر نادرة الوجود في العالم الانساني بعامة، وفي شؤون التعليم والتعلم بخاصة. وإن وجدت فإنها لا تدل سوى على مرحلة جامدة من مراحل الوجود، مهما استدامت؛ إذ إنها تبقى عرضة للتبدل والتغير، إذا توافرت لها ظروف مؤاتية.

وهكذا لا يجدر بنا في «العلم» النفسي ـ الاجتماعي ـ التربوي، التفتيش عن الضبط والتنبؤ في العلاقات الانسانية ـ الثقافية، لأننا لن نظفر بهما إلاّ في حدود الجمود المخيّم مرحلياً على بعض الشؤون الإنسانية وعلاقاتها؛ مما قد يزول مهما دام، ومما يجعل نتائج «العلم» الاجتماعي مهزوزة، غير موثوقة؛ ولا تمتد إلاّ إلى حد معين وفي مدى محدود. وقد استبقينا تسمية «العلم» لكل هذه الفروع المعرفية بمعنى العلم بعامة، لا العلم الوسائلي بالذات المنسحب على سائر فروع المعرفة؛ وتقديراً لإسهام جميع فروع المعرفة وعلومها كل في ميدانه، على اختلاف نماذج البحث الأساسية فيها وتنوع طرائقياتها؛ وأملاً في تكاملها مستقبلياً؛ كما سنرى.

وهذا مما حدا ببعض العلماء إلى التشكيك باكراً في مثل هذا العلم التربوي الخاضع للضبط والتنبؤ، على أساس أن كثيراً من الظواهر والأحداث التي يقوم عليها، ولا سيما في المؤسسات التعليمية، لا تشكل بحد ذاتها ظواهر طبيعية، وظواهر على قدر موثوق من الثبات والانتظام الطبيعيين، يمكّننا من دراستها دراسة علمية ـ تقنية ـ وسائلية.

وعلى مثل هذه الأسس نستطيع القول مثلاً، إن البحث العلمي ـ التقني ـ الوسائلي في قضية تحضير المعلم وإعداده لدروسه وأعماله تصبح مسألة عبثية لا جدوى منها؛ خلافاً للاعتقادات السائدة، ولما يجري حتى الآن في الأروقة التعليمية، ولما يعلِّمه كثير من معلمي المعلمين.

فالمعلم يمكن بل يجب أن يغيّر من الأهداف والأغراض والاستراتيجيات والتقنيات والوسائل التعليمية وسائر التنظيمات التربوية، من شهر الى شهر ومن أسبوع إلى أسبوع وحتى من يوم إلى آخر، في ضوء تطورات أحداث وتفاعلات اجتماعية لا يمكن التنبؤ بها مسبقاً. وإن أصر المعلم على خططه المدبّجة مسبقاً، إرضاء لنفسه أو لمديره أو للمشرفين على عمله، فانه يكون بذلك قد جانب الصواب التربوي المراعي لموجبات التفاعل الديناميكي المتطور بين المعلم والمتعلمين من أجل التماس الفوائد التربوية القصوى، وأوقع نفسه وتلاميذه والنظام التعليمي بأسره في ضائقة الجمود والرتابة الشائعين بكل أسف.

وكذلك القول اليوم عن عملية أخرى تتعلق بالبحث التقويمي لعمل المعلم. فلم يعد مقبولاً أن يقوم أحد المشرفين المكلفين بتقويم العمل التعليمي ـ التربوي بزيارة المعلم في صفه أو مخبره حاملاً معه قوائم معدّة سلفاً للكفايات والمهارات والتنظيمات وحتى التقنيات والوسائل التي يجدر بالمعلم أن يتقيد بها في الدرس النموذجي الخيالي المفروض على المعلمين.

إنما المطلوب تربوياً من أي مسؤول تقويم أداء المعلم في الصف على مدى زمني وتنوعي متّصل معقول؛ وكذلك تقويم عمله في التحضير الطويل المدى لعمله، ثم على أساس تحديد معالم الوضع التعليمي ـ التربوي الناشىء

والمتطوّر في الصف[1]، وتقويم البدائل التي اعتمدها المعلم في مواجهة الأوضاع الحية المتطورة التي نشأت في صفّه على أساس تفاعل المعلم والمتعلمين، انطلاقاً من التحضير الأساسي المبدئي الذي وضعه المعلم. وهذا يتطلب من المعلم وكل من يقوّم العمل التعليمي ـ التربوي؛ بحثاً مستمراً، وخلفية ثقافية وتربوية عامة ومتخصصة على درجة كافية من الشمول والعمق، ودراسة وافية بشؤون التربية العملية وخلفيّاتها النظرية ومقتضياتها العملية.

أضف إلى كل ذلك أن مطالب الأهل والمجتمع من المدرسة تتغير كذلك من وقت إلى آخر، ومن مكان إلى مكان؛[2] مما يجعل خطة المعلم المقنّنة مسبقاً عسيرة التطبيق بحذافيرها، وعقيمة العواقب. وإنما يضع المعلم المستنير الخطط المرنة التي يهتدى بها ويعدّلها وقد يغيّرها بحسب تطورات الأمور الاجتماعية ـ التربوية، بغية الفوز بألوان حقيقية مثمرة باقية من النمو والتعلم.

وفي هذه الأحوال يجدر أن يتحلّى المعلم ومدير المدرسة وسائر المشرفين التربويين كلهم، بصفات الباحثين المجتهدين في البحث والتطوير.

٣ ـ ٣ ـ ألوان التوقّعات لمستقبل البحث التربوي

بعد أن استعرض «غايج» في الدراسة المشار إليها أعلاه، مختلف الانتقادات المتبادلة بين مختلف الباحثين في العلوم التربوية والاجتماعية حول نماذج البحث الأساسية فيها، وبعد أن بيَّن طبيعة الاشتباكات والمعارك الضروس الدائرة بينهم. ولا سيما منذ عام ١٩٨٩، أخرج لنا الوضع إخراجاً مستقبلياً بشكل عدة نتائج أو مشاهد أو سيناريوهات محتملة تصوِّر ذيول تلك الحروب كما سمّاها، حتى عام ٢٠٠٩م. مبتدئاً بما آلت إليه حال البحث التربوي خلال الثمانينات.

---

(١) e.g.: Shulman, 1988.

(٢) Tom, 1984, p. 71.

ففي الثمانينات حصلت ردود فعل قوية ضد البحوث الكمية التقليدية التي جرت حول التعلم، من الأنواع التي سادت خلال الستينات والسبعينات؛ حتى أن تلك البحوث الغابرة وصفت بأنها «كانت في أحسن حالاتها: غير حاسمة، وفي أسوأ حالاتها: قاحلة»[١] وكانت على كل حال «قاصرة عن أن تنبئنا بأي شيء يقيني ومهم حول كيف يجب أن يتصرف المعلم في غرفة الصف»[٢]؛ كما أشرنا سابقاً.

وبتعبير آخر، خابت المحاولات التي بذلت لتأسيس التعليم على قاعدة من «العلم» التربوي الذي يقلّد علوم الطبيعة؛ حتى أن الدراسات ذات الشكل الموضوعي التي استخدمت الارتباطات الإحصائية خلال الستينات والسبعينات حول التعليم الذي يجري في الصف، لم تفلح في إرضاء النقّاد، الذين عنّفوا نقدهم الى درجة أن بعضهم أدان مثل هذه البحوث حتى ولو نجحت، على أساس أن البحث «الوضعاني في العلم الاجتماعي»[٣] يولِّد أفكاراً «لا يمكن تنفيذها إلاّ في نظام سلطوي، تلاعبي، بيروقراطي»[٤]؛ كما ذكرنا أعلاه؛ وكما نؤكد عليه هنا.

---

(١) Tom, 1984, p.2.

(٢) Barrow, 1984, p. 213.

(٣) Positivistic Social Science.

(٤) Cazden, 1983, p. 33.





وفي السيناريو الاول لمستقبل البحث التربوي صوَّر «غايج» انتصار النقَّاد انتصاراً ساحقاً، واندحار النموذج التحليلي ـ الامبيريكي ـ الكمي للبحث الذي يدّعي «الموضوعية» و«العلمية»، والمستقى من بحوث العلوم الطبيعية والمستخدم دون حق من أجل استخدامه في العلوم التربوية ـ النفسية ـ الاجتماعية. وأفاض في وصف انعكاسات ذلك الاندحار، ممّا لا داعي لإيراده هنا؛ إذ إن المقصود بنظرنا تبيان إمكان انهزام هذا النموذج البحثي وتراجعه الى حدود صلاحه لا غير، أي في نطاق العلوم الطبيعية أو ما يناظرها ضمن العلوم الأخرى؛ أو على حدودها، كما سنرى أدناه.

وهكذا يتضح، ضمن هذه الرؤية، قلة جدوى الدراسات التقليدية الكمية في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية؛ بحيث يمكن أن تتضاءل تدريجاً حتى تختفي من هذه المجالات وتعود إلى ميادينها المشروعة، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، حاملة معها الاستخدامات غير المبررة لمعاملات الارتباط الإحصائي ومعظم التحاليل الإحصائية العقيمة للظواهر التربوية، وغيرها من المعالجات القائمة على نوع مشكوك فيه مما يسمّى تجاوزاً «بالقياس»، تلك المعالجات التي أسيء إجمالاً استعمالها وتوظيفها.

كما تضعف في هذه الصورة، أهمية علم النفس التربوي بصيغه التقليدية، ويبزغ مكانها علم نفس تربوي جديد لا يرصد الواقع المرير المفتعل، إلاَّ ليحاول أن يكتشف استراتيجيات ووسائل من أجل تغييره وتطويره لصالح المتعلم والمعلم وسائر المواطنين. وعلى العموم تضعف سيطرة علوم النفس التقليدية على شؤون التربية والتعليم والاجتماع، وتدخل سائر العلوم الاجتماعية بقوة إلى

ميدان التربية وإلى كثير من الميادين الأخرى في أرجاء المجتمع، لتتكامل مع علوم النفس المطوّرة والعلوم الأخرى. أما علماء النفس بحدود ذواتهم، فأضحوا في هذه الحال يحققون من خلال عملهم قيمهم الاجتماعية الآيلة إلى الإسهام في تحسين أحوال المجتمع.

وعلى أنقاض تراث طويل عريض من البحث الإمبيريكي ـ التحليلي في العلوم الاجتماعية ـ التربوية المعتمد على نموذج البحث الذي يقلد نظيره في العلوم الطبيعية، تزدهر ألوان أخرى من البحوث ذات المنحى النوعي والنقدي. وقد تضم شتى أنواع البحوث التأويلية، ومنها بحوث المعلمين والدراسات الأثنوغرافية، والتحاليل السياسية والاقتصادية السطحية لما يجري في المدارس والإدارات التعليمية، ممَّا يديم ويرسِّخ دعائم النظام القائم.

أما المنظِّرون النقديون فيدأبون في هذا المشهد على عملهم المستمر في معاودة بناء المجتمع على أسس تخفّف من واقع اللامساواة القائم وغير ذلك من أنواع الجور السائدة في المجتمعات، وتبني بدائل جديدة أفضل لنوعية الحياة؛ ولكن صوتهم ضائع بين الأصوات السائدة.





وفي السيناريو المستقبلي الثاني للبحث التربوي يتصور «غايج» مشهداً مختلفاً عن المشهد الأول يتلخص في أن الباحثين، ولاسيما الباحثين الناشئين، يبلغون مرحلة من التعقّل بعد الحرب، يثوب فيها كل منهم إلى رشده، ويعترف بالنماذج الأساسية الأخرى للبحث العلمي. ويمضي كل باحث في طريقه، يرفد المعرفة العلمية من زاوية اجتهاده بموجب نموذج البحث الذي يستخدمه.

فالتأويليون يتابعون عملهم، ويحدثون ألواناً من التحسين في عمليات التعليم. وكذلك يمضي المنظِّرون النقديون قدماً في تنفيذ رسالتهم، ويحققون كثيراً من أهدافهم وأفكارهم في التعليم ولا سيما في المنهج التربوي؛ وإن لم يتحقق الكثير مما دعوا اليه من أجل تغيير النظام الاجتماعي إلى نظام أكثر ديمقراطية.

ولكن ما لم يحدث في هذا المشهد، هو زوال البحث الكلي الوضعاني السائد الذي وصفناه سابقاً؛ بالإمبيريكي ـ التحليلي الكمي في العلوم الاجتماعية والتربوية. إذ إنه في هذا التصوّر لم يأفل نجمه تماماً، بل انبرى بعض الباحثين المتعلقين به للدفاع عنه ومجابهة النقد اللاذع الموجه اليه، نقطة نقطة، كما فعل «غايج». وقد أدخل ذلك السرور والبهجة على قلب «غايج» الذي اغتنم الفرصة في هذا المشهد الثاني، ليبيِّن محاسنه، وضرورة الاحتفاظ به كنموذج من نماذج البحث الاساسية، متجسداً بالبحث المنطلق من السيرورة والمؤدي إلى النتاج[1].

ويورد «غايج» في هذا المقام مختلف الحجج والأسانيد للإبقاء على نموذج

---

(١) Process-Product Research.

البحث الإمبيريكي ـ التحليلي ـ الكمي في العلوم الاجتماعية ومنها التربوية، ولإحلال التعاون محل التنافس بين الباحثين المعنيين. ومن أبرز الأفكار التي عرضها في سعيه التوفيقي هذا بين نماذج البحث، فكرة تبشِّر بعدم ضرورة قيام العداء والخصومة والتنافر بين مختلف نماذج البحث، إذ إنها يمكن أن تكمل بعضها بعضاً، ويلحق بعضها ببعض، ممَّا سنناقشه سلباً وإيجاباً فيما بعد. فالفروق والاختلافات القائمة بين نماذج البحث لا تتطلب حكماً نشوء نزاعات فيما بينها؛ بل يمكن النظر إليها على أن كلاً منها ينشغل بمواضيع ومشكلات مهمة إنما مختلفة؛ وبالتالي ليس بينها تعارض حتمي، أو جوهري. وهذا موقف غير مقبول لدى كثير من الباحثين الذين يصرُّون كما يشرح «غايج»، وكما أكدنا أعلاه، على أن البحث الوضعاني ـ الإمبيريكي ـ التحليلي ـ الكمي في العلوم الاجتماعية والتربوية ذو طابع سلطوي، تلاعبي، وبيروقراطي[١]؛ ولو جنحوا فيما بعد الى المهادنة مع خصومهم.

لكن الاعتراض الأساسي على استخدام نموذج البحث الإمبيريكي ـ التحليلي ـ الكمي في العلوم الاجتماعية، ومنها العلوم التربوية، هو أنه لا يصلح أساساً لدراسة الظواهر والأفعال الاجتماعية والتربوية ومثيلاتها. ويرد «غايج» في نفس المشهد على ذلك بقوله: ان الطريقة «العلمية» (التقليدية المشار إليها والمختلف حولها) لا يمكن أن تحمَّل أكثر مما تحتمل؛ فإن لم تستطع في نطاق العلوم الاجتماعية والتربوية أن تؤسس علماً يعتمد على شبكة من القوانين الباقية والصالحة لكل زمان ومكان، فإننا نستطيع استخدام تلك الطريقة «العلمية» لأغراض أخرى، ولا سيما «الهندسة الاجتماعية التي تتدرج شيئاً فشيئاً»[٢]، كما تصورها الفيلسوف «كارل پوپر»، من أجل التكيف تدريجاً ومعاودة التكيف، وتحسين تلك الخطوات التكيفية باستمرار. ثم يمدح الطريقة «العلمية» التقليدية مدحاً معروفاً، ويشيد بالتقدم الحاصل في العلوم الطبيعية والاجتماعية معاً؛ مع أن البون شاسع بين التقدم الحاصل في كل منهما، كما هو معلوم لدى القاصي والداني.

---

(١) Cazden, 1983, p. 33, (op. cit).

(٢) "Piecenneal Social Engineering".

وهنا يدخل «غايج» في تلافيف بعض المعضلات التي تجابه البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية، فيقر ويعترف بأن تلك العلوم لا تحتاج إلى أن تقوم على افتراض أية انتظامات متماثلة في الطبيعة الإنسانية. فكثير من الترتيبات الإنسانية «قد» تتغير بمرور الزمن وتغير المكان. ولكنه يطرح أنه ليس صحيحاً أنها «يجب» أن تتغير. وضرب مثلاً على ذلك ببقاء التعليم داخل الصفوف على حالة عشرات السنوات، فلماذا لا ندرسه كما هو ونرصد التغيير إن حصل، بالطريقة التي يسميها «علمية»!. وبهذا يبدو «غايج» أنه لا يزال يعمل تقليدياً للمحافظة على الأوضاع القائمة من تعليمية وغير تعليمية، في مؤلّفه هذا وفي سائر مؤلّفاته؛ فضلاً عن إصراره على استخدام الطريقة التقليدية «العلمجية» (Scientistic) لدراسة تلك الأوضاع المجمّدة لأسباب سياسية ـ اقتصادية ـ اجتماعية.

ومن جهة أخرى يعلل «غايج» الحروب الدائرة حول نماذج البحث الأساسية، بأنها حروب بين فروع المعرفة المتنافسة بخاصة للحصول على تمويل بحوثها. فعلم النفس مثلاً يرعى البحوث الكمية، وعلم الأنثروبولوجيا، يرعى البحوث التأويلية والنوعية، بينما علم الاقتصاد وعلم السياسة وعلم الاجتماع ترعى البحوث النقدية. ولكن تعليله هذا، وإن عكس وجهاً من وجوه الواقع في بلاده، فانه لا يكفي لتأويل نشأة تلك الحروب واشتداد وطأتها، وتصور مستقبلها، ولا يصلح لنقدها أيضاً.

وهناك وسائل ترغيبية ترهيبية استخدمها «غايج» أيضاً في هذا المشهد الثاني الذي ركّز عليه، إذ يبدو أنه يتمناه؛ منها الدعوة إلى اتحاد العلوم الاجتماعية لئلا تهلك. فقد ينفذ صبر الناس والحكومة إزاء حروب النماذج الأساسية للبحث. ولذلك لا بد من الدعوة إلى السلام بين الباحثين على اختلاف مشاربهم وقناعاتهم، وإلى أن يحترم كل منهم الآخر، وإلى أن يتفقوا على معايير للسلوك البحثي، وإلى أن يحددوا أهدافهم الى غير ذلك من الشؤون المشتركة فيما بينهم. إن ذلك قمين بإنهاء الحروب فيما بينهم.

هذا الصلح المرتقب ضمن هذا المشهد الثاني، سيقوم بين مختلف الباحثين

في العلوم الاجتماعية بما فيها التربوية على أساس نتائجي نفعي (براجماسي)، يربح فيه الجميع، كما يصفه «وليم جايمس». فيدرك الباحثون أن الأسس العقلانية لنماذج البحث الأساسية الثلاثة متماثلة، إذ إنها مكرَّسة لتحقيق المثل العليا المتمثلة في العدالة الاجتماعية والديمقراطية، والأهداف التربوية التي تخدم تلك المثل العليا في مجتمع أكثر إنسانية.

وعسى أن يهتدي جميع أنصار النماذج البحثية الى العمل فعلاً على تحقيق تلك المثل وتلك الأهداف، واطّراح المناهج والأساليب والوسائل التي لا تخدمها، ولو أدى ذلك إلى وقوفهم ضد جماعة البحث التي انخرطوا فيها أصلاً. مع العلم أن الصلح النفعي لا يحل المشكلات الإبيستيمولوجية وسائر المشكلات النظرية، المتعلقة بطبيعة مختلف نماذج البحث وطرائقها ونتائجها وعواقبها.

ويتخيل «غايج» أنه متى انسجمت نماذج البحث الأساسية بعضها مع بعض، فانها تفتُّ في عضد الهيمنة التي تمتع بها علم النفس طويلاً في البحث التربوي. كما أن المأمول أيضاً ضمن هذه النظرة التساوقية أن يعترف الباحثون في علم الاجتماع وعلم الانثروبولوجيا بأن التربية شاغل شرعي من شواغلهم، فيسهمون في البحث التربوي بنصيب أوفر.

وهكذا يشرق السلم من أدغال الحرب بموجب هذا السيناريو؛ وتهل على الباحثين الاجتماعيين، بمن فيهم الباحثون التربويون، عهود رغيدة، تزدهر فيها كل نماذج البحث الأساسية في علومهم، وتتحسن بتقليل الأضرار الناجمة عنها؛ مما يجعل أولئك الباحثين يتذكرون بكثير من التسامح تلك الحروب السابقة، ويتندرون بذكر الاتهامات والاتهامات المضادّة التي تبودلت أثناءها.





وفي السيناريو الثالث لمستقبل البحث التربوي الناجم عن سيل الانتقادات المنصبة على نماذج البحث الأساسية التقليدية في العلوم الاجتماعية والتربوية، ولا سيما نموذج البحث الوضعاني ـ الإمبيريكي ـ التحليلي، يرجح «غايج» إمكان استمرار الوضع القائم حالياً، على أساس: «أن الأمور كلما تغيرت، كلما بقيت على حالها»؛ أي لم يتغير فيها شيء يذكر.

فتبادل الاتهامات القدْحيَّة الذَّمية يستمر. ويمضي جميع الباحثين في القيام بأعمالهم في إطار توجهاتهم السابقة المعروفة: فالكميُّون والنوعيُّون منطلقون في نشاطهم، والنقديُّون مستمرون في اعتبار المجموعتين من الباحثين كلتيهما مشغولتين إلى حد كبير بعمل تقني حول تفصيلات التربية والتعليم، ومهملتين في نفس الوقت للنظام الاجتماعي الذي يحدد أساساً طبيعة التربية والتعليم في المجتمعات.

وهنا يعمد «غايج» الى تفسير استمرار الحروب بين الباحثين على أساس اختلاف أمزجتهم!، بحسب ادعاء بعض علماء النفس، وهو تفسير ضعيف؛ وعلى أساس اختلاف قيمهم وتوجهاتهم الفكرية، وتوجهات الجماعات التي انضووا تحت لوائها؛ ممّا يجعل تلك القضايا الجدلية غير عقلانية تماماً، كما توقع «توماس كون». و«ربما لا تحل مشكلة تلك الحروب إلاّ ضمن نطاق العلوم الطبيعية، لأن نتائج البحث فيها غير مبهمة، بل متماسكة ومستقرة إلى حد يجبر الباحثين بإخضاع نموذج بحث معين الى آخر»، كما يتصور «غايج» للعلوم الطبيعية.

لكن الطرائق والنتائج فضلاً عن المنطلقات في العلوم الاجتماعية والإنسانية ليست كذلك. ومعنى النتائج متوقف الى حد كبير على عين الرائي، الذي له شخصية خاصة وتاريخ معنوي خاص.

ومهما يكن من أمر أو سبب، فإننا ضمن هذا المشهد الثالث نجد أنفسنا في عام ٢٠٠٩م تقريباً في نفس الوضع الذي احتدمت فيه حروب نماذج البحث الأساسية خلال الثمانينات. فإلى متى ستستمر تلك الحروب؟.



☆ ☆

لا شك في أن استمرار الحروب حول نماذج البحث الأساسية يتوقف علينا نحن الباحثين، فضلاً عن سائر المعنيين والمهتمين والمسؤولين عن شؤون المجتمع والتربية. فإن المستقبل إبن الحاضر، كما أن الحاضر هو إبن الماضي. وكل ما نقوم به الآن مع الأجيال الصاعدة من الباحثين، وما لا نقوم به، يحدد إلى حد كبير مستقبل البحث في التربية وسائر العلوم الاجتماعية والانسانية وغيرها، ونوع المشادّات الدائرة في هذا الإطار.

ولا يبدو في الوقت الحاضر أن نموذجاً معيناً من نماذج البحث الأساسية سيدحر النماذج الأخرى كلياً، ويبقى وحيداً في الساحة، كما يتوهم البعض من القدامى والمحدثين على السواء. بل يبدو أن النماذج الأساسية للبحث ستبقى كلها في أوائل القرن القادم فاعلة على الساحة التربوية والاجتماعية، وإن قوي بعضها أحياناً على حساب البعض الآخر. والمنتظر من وجهة نظرنا أن يتقلص نفوذ النموذج الامبيريكي ـ التحليلي ـ الكمي ـ الوضعاني في البحث الاجتماعي ـ التربوي تدريجاً، نظراً لضحالة ما أعطى خلال ما يقرب من قرن من الزمان، ولعدم تركيزه على قضايا التربية المفصلية والكبرى، بسبب عدم ملاءمته أصلاً لدراسة الظواهر التربوية والاجتماعية المعقَّدة، والتي لا يجوز افتعال تفتيتها أو تكميتها تكمية غير صحيحة من أجل دراستها.

والمطلوب عقلانياً ليس إزاحة هذا النموذج كلياً من ساحة البحث، بل إرجاعه إلى حجمه الطبيعي الذي يحق له، أي لدراسة بعض الظواهر والتفاصيل التقنية في العمليات التربوية والاجتماعية؛ وهي قليلة بالنسبة الى كامل حجم العمل التربوي والاجتماعي الإجمالي؛ فضلاً عن صلاحه الأصلي ضمن العلوم

الطبيعية، موطنه الأول والأخير. أضف إلى ذلك إمكان استخدامه على حدود بعض العلوم الاجتماعية مع العلوم الطبيعية، مثل علم النفس الفيزيولوجي، وعلم النفس البيولوجي، وما شاكل ذلك؛ مع أن بعض المصلحين المتشددين لا يقبلون حتى بهذا التنازل المحدود(١).

أما ما جاء به «ناثان ل. غايج» من محاولات توفيقية شكلية، أو إلحاقية لبعض نماذج البحث الاساسية التأويلية ـ النوعية ـ النقدية، بنموذج البحث الامبيريكي التحليلي، فهي محاولات مشكورة مبدئياً لما تتضمنه من حسن النية والإلحاح على التكامل والتعاون بين أنصار نماذج البحث الأساسية المختلفة. ولكن لا يجوز في هذه الصورة التوفيقية إبقاء نموذج البحث الامبيريكي ـ التحليلي ـ الوضعاني في المنزلة المهيمنة التي لا يزال يحتلها حتى اليوم؛ لأنه أثبت فعلاً أنه عقيم كنموذج أوحد أو مهيمن، بمعظم المعاني التربوية والاجتماعية والإنسانية. ولا يجوز أيضاً تخفيض حصته في حجم البحث الإجمالي قليلاً، مع السماح لنماذج البحث الأساسية الأخرى، بإجراء بعض التحليلات أو التأويلات او الاجتهادات الملحقة به إلحاقاً غير مبرر؛ إذ إنه يقوم على أساس من القياس الوهمي المضلل، ولا يترك مجالاً كافياً للبحوث التأويلية والنقدية الجديدة نسبياً، والقمينة وحدها بإلقاء أضواء حقيقية على معظم المشكلات التربوية والاجتماعية المطروحة؛ بحسب التقدم الحاصل في منظورنا البحثي حتى اليوم.

أما اذا كانت هناك ضمن تلك المشكلات المطروحة نواحٍ كمية وإحصائية او تقنية وتقانية اي تكنولوجية مثلاً، فلا مانع إطلاقاً في مثل هذا الحال من الاستفادة من الإحصاءات والاستعانة بنموذج البحث الامبيريكي ـ التحليلي ـ الوضعاني، لدراسة تلك النواحي، ما دام ملائماً لدراستها. وسنرى في أواخر دراستنا هذه كيف يمكن أن نوفق فعلاً بين نماذج البحث الأساسية الكبرى والبحوث الصادرة عن كل منها، كل فيما يخصه، بمعنى الاعتراف بإسهام كل

(١) Michell, 1997 p.355.

منها، ضمن طبيعته وحدوده؛ مع السعي الطويل المدى من أجل تكامل المعرفة ووحدة العلم.

ولكن، إن لم نقبل من «غايج» اجتهاده في التوفيق الشكلي والإلحاقي لنماذج البحث الأساسية في العلوم الاجتماعية والتربوية، فلا يسعنا إلاّ الاعتراف بجميله في إثارة هذا الموضوع بهذا الشكل في عقر دار جمعية البحث التربوي الاميركية (AERA)، وهي أكبر وأشهر جمعية ضمن هذا الاختصاص. كما نقبل منه أيضاً دعوته إلى المصالحة الحقيقية والمنتجة، على أساس توفيقنا نحن الوارد في أواخر هذه الدراسة. ونعترف أيضاً بأن التحليل الفلسفي، سواء أكان براجماسياً أو غير ذلك، يقنعنا بعدم جدوى الحروب حول نماذج البحث الأساسية أو غيرها، وتبادل الاتهامات والتجريحات دون مبرر.

والأجدى من ذلك بنظرنا قيام نوع من الخصومة الشريفة التي تبين هنات الخصم وحتى نواقصه، إحقاقاً للحق فقط، وإثباتاً لوجهات النظر ومغزى الاجتهادات سواء أكان الخصم شخصاً حقيقياً أو معنوياً، دون التعرض له شخصياً، أو تجريحياً، أو التهاتر معه، والالتهاء بالعداوات الشخصية وبألوان من العنف المعنوي أو المادي، أو بالجمود والسلبية، مع إهمال جوهر القضايا التي يدّعي كل خصم أنه يدافع عنها. وهناك دلائل حديثة على حدوث انفراج (Detente) في أجواء البحث حتى بين أصحاب البحوث النوعية[١].

فلا شك أن البحث التربوي وغيره من البحوث الاجتماعية والانسانية ليس مجرد تمرين شكلي، أو لعبة جوفاء؛ ولا تقتصر دوافعه على الترقّي الأكاديمي أو المالي، أو كسب معيشة رغدة، أو التمتع بمركز اجتماعي مرموق؛ بل إنه مسؤولية إنسانية وأخلاقية بالدرجة الأولى. فالمجتمع يستصرخنا أن نحسّن أوضاع التربية تحسيناً حقيقياً، لنخدم جميع المواطنين من متقدمين ومتأخرين دون استثناء؛ عطفاً على محاولة التطوير، التدرجي لسائر أوضاع المجتمع. فما يحدث للمتعلمين جميعهم، هو شاغلنا وهو هاجسنا، كمخلصين متعاونين لخير

---

(١) .Page, 2000, p. 100

الإنسانية جمعاء. ونحن في هذا مع أحسن ما في دعوات «غايج» ومثيلاتها قلباً وقالباً. فلنؤرّخ منذ اليوم لألوان من البحوث التربوية والاجتماعية بنماذجها الأساسية والثانوية التي تليق بإنسانيتنا، في عصر رخصت فيه إنسانية الإنسان.

الفصل الرابع

منشأ البحث والفعل: من الاهتمام إلى المعرفة بأنواعها

قبل أن نبدأ بمعالجة طبيعة نماذج البحث الأساسية الكبرى التي تصدَّينا لرسمها، وتبيان مغازيها الاجمالية ومغازي كل منها، لا بد لنا من أن نرجع إلى أحد الينابيع الرئيسية التي يمكن أن تتخذ أساساً طبيعياً متيناً للمعالجة كمنشأ للبحث ونماذجه وأنواعه، وللفعل(١) الإنساني وملابساته، وللسلوك، والعلاقات الاجتماعية.

ويبدو من خلال اطلاعنا أن أبلغ الباحثين في هذا المجال الأساسي والتأسيسي هو الفيلسوف الألماني المعاصر «تجورغن هابرماس» في بعض مؤلفاته، ولا سيما في كتابه عن «المعرفة والاهتمامات الانسانية» الصادر بالإنكليزية عام ١٩٧١، وكتابه الآخر عن «نظرية الفعل التواصلي» الصادر بالإنكليزية عام ١٩٨٤(٢). فهو مفكر مجتهد اشتهر خلال الثمانينات، واصبح مرجعاً أساسياً في النظرية الاجتماعية. وأعماله تصدَّت للمجتمع بكامله، واستخدمت عالمياً في الفلسفة، وعلم السياسة، وعلم الاجتماع، والتربية. وقد كرّمته اليونسكو مؤخراً. وكذلك القول عن المفكرين السابقين واللاحقين، ممَّن نسج على منوالهم أو نسجوا على منواله، وممَّن سيأتي ذكر بعضهم فيما بعد.

ومن أبرز ما اشتهر به «هابرماس» نظريته النقدية حول المعرفة والاهتمامات

---

(١) Action.

(٢) Jurgen Habermas, 1971; 1984.

الإنسانية، وهي التي تهمنا الآن كأساس راسخ للبحث ولنماذج البحث الاساسية التي نعالجها هنا. فالانطلاق من الاهتمامات الإنسانية لإلتماس المعرفة عن طريق التقصّي والبحث والفعل والابتكار، هو منطلق طبيعي وسليم بنظرنا؛ وقد لا نجد منطلقاً آخر يضاهيه ببساطته وصوابه. وقد قصد «هابرماس» من هذا المنطلق ومآله أن يتجاوز محدودية السلوك المعرفي الناجم عن إسهام أسلوب العلوم الطبيعية والأسلوب التأويلي المستخدمين كليهما في نطاق العلوم الاجتماعية ـ التربوية التقليدية، وتقديم بديل أفضل منهما، كما سنرى.

٤ ـ ١ ـ من الاهتمامات التواصلية و/أو العملية[1] إلى النهج التأويلي:

نبدأ تحليلياً بالاهتمامات أو الميول، (Interests) التواصلية والعملية خلافاً لما درج عليه «هابرماس» وأنصاره؛ لأنها ألصق بحاجات الإنسان المباشرة، بينما الاهتمامات التقنية والتحررية تأتي بنظرنا تدريجاً فيما بعد. مع العلم أن كل هذه الاهتمامات تتداخل عملياً فيما بينها ضمن حياة الأفراد والجماعات، بحسب ظروفهم الاجتماعية والفيزيائية.

فالاهتمامات العملية التي يبديها البشر تنعكس أكثر ما تنعكس في تجمعهم أثنين أثنين أو جماعات، وفي توادّهم وتآلفهم أو في تنابذهم وتنافرهم، وفي استعمالهم لأساليب التفاهم المتبادل فيما بينهم؛ وأشهرها وأكثرها تطوراً هي اللغة طبعاً. فاللغة تيسر تفهم اهتمامات الآخرين وحاجاتهم، ومراجعة الاهتمامات الذاتية، وتساعد على تنسيق الأفعال الاجتماعية من أجل تلبية الاهتمامات وإشباع الحاجات الأولية والثانوية المتبادلة. ولكن ما هي المعرفة العملية التي تنجم عن ذلك التفاعل؟

تتألف المعرفة العملية الناتجة عن التواصل بين الأفراد و/أو الجماعات من

---

(١) Communicative and/or Practical Interests; - See: Ewert, 1991, p. 351-354.

أجل تلبية اهتماماتهم وإشباع حاجاتهم من مجمل العادات والتقاليد المتبلورة في معايير اجتماعية، تبيح ألواناً من الفعل والسلوك وتحظر ألواناً أخرى منها في إطار ثقافة مجتمع معين. وهي الأساس الذي يجري بموجبه الفهم المتبادل للنوايا والمقاصد والأفعال وألوان السلوك. فالواقع يشهد أن هناك رغبة لدى الناس في أن يفهموا الآخرين وفي أن يفهمهم الآخرون، بواسطة شتى الرموز، ومن أهمها اللغة.

ولقد أفاض علماء الاجتماع، بمن فيهم المشتغلون بعلم الاجتماع التربوي، في دراسة الوظائف والأدوار التي تمثلها اللغة، بشتى محمولاتها المثبِّطة والمحبطة والمنعشة والمحرِّرة. وسنرى فيما بعد المركز المرموق الذي يشغله «الفعل التواصلي» في الاستنارة وفي التحرر وفي تكوين العقلانية الشاملة التي أطلقها «هابرماس» بخاصة.

وجوهر المعرفة العملية بالنسبة إلى التقصي والبحث، هو المعنى الذاتي للغة وللفعل لدى الأفراد الفاعلين والجماعات الفاعلة، وليس فقط ملاحظة الأحداث التي تمكن ملاحظتها. وقد عبّر عن ذلك «هوفمان» بما يلي: «للإنسانية اهتمام معرفي عملي. وهو الاهتمام الذي يقيم أود التواصل، ويحفظه، ويوسع مجاله. وذلك لأنه يلزم أن نتواصل بعضنا مع بعض باستعمالنا لرموز نفهمها فيما بين ذاتياتنا[١]، في إطار مؤسسات تحكمها القواعد والأنظمة. وهذا الاهتمام المعرفي عملي، بمعنى أنه يوضح الظروف والأحوال التي يجري فيها التواصل والتفاعل». ولكن ما هي العلوم التي ندرس بواسطتها هذه المعرفة العملية التواصلية؟.

إن العلوم التأويلية والهرمانوطيقية[٢] هي المنهجية العلمية الملائمة لاجتناء المعرفة العملية. وتقارب هذه العلوم المعرفة بتركيزها على توليد المعنى المنبثق ممّا بين الذاتيات[٣]، والمبني على المعايير والتوقعات المجمع عليها. وهي

(١) Hoffman, 1987, p. 235.

(٢) Interpretive or Intrepretative, and Hermeneutic Sciences.

(٣) Intersubjective Meaning.

تفترض وجود عالم موضوعي، ولا تهدف إلى إثبات السببية، بل إلى فهم المعنى[١]. وقد عبر «فيشر» عن ذلك بقوله: «إنها تجعل الوقائع قابلة للفهم عن طريق تأويلها في ضوء الأهداف والقيم الموائمة»[٢]. وبالتالي تنمي المعرفة الاجتماعية الناتجة عن التأويلات اليومية للواقع الاجتماعي الذي يشارك فيه أبناء المجتمع.

وعندما تتمازج هذه التأويلات المشتركة مع الخبرة الشخصية للفاعل الاجتماعي الفرد، تشكل توجهاً معيناً نحو العالم اليومي القائم. وهكذا يصبح الواقع الاجتماعي موضوعياً أو ذاتياً أو مزيجاً منهما بمقدار ما يحدده أبناء ذلك المجتمع لأنفسهم من هوية واقعية يوجهون أنفسهم اليها، ويتكيفون معها. كما عبّر «غادامير» عن شبيه ذلك بقوله: «إن الفهم والفكر والتأويل هي الأبعاد الثلاثة التي يقوم عليها الفعل اللغوي في إطار «الهرمانوطيقا»، كتجربة ابيستيمولوجية وأنطولوجية»[٣].

أما الظهير الفلسفي للمعرفة العملية فهو الفلسفة الظواهرية[٤]، التي تركز على فهم المعنى وعلى الفعل. فالفاعلون الاجتماعيون أي الناشطون اجتماعياً يقومون بأفعال معينة ذات معاني معينة بالنسبة اليهم. وهذا ما تحاول أن تكشف عنه السيرورة التأويلية[٥]. ومن المفترض أن تكون تلك الأفعال غائية، ترمي إلى غايات، وتسيرها أهداف معينة.

وبالمقارنة مع الأسلوب الإمبيريكي ـ التحليلي الذي يركز على الملاحظة، نجد أن السيرورة التأويلية تعتبر:

أن الأفعال لا تمكن ملاحظتها كما تلاحظ الأشياء القائمة في الطبيعة. إنما يمكن فقط تأويلها بالرجوع إلى دوافع الفاعل ونواياه وأهدافه، عندما قام

---

(١) Mezirow, 1981, p.5.

(٢) Fischer, 1980, p. 31.

(٣) «غادامير» في العريصة، ١٩٨٨، ص ٢١.

(٤) Phenomenology.

(٥) Interpretive Process.

بالفعل. فاذا حدّد الباحث تلك الدوافع والنوايا والأهداف بشكل صحيح، فإن ذلك يعني أنه فهم المعنى الذي ينسبه الفاعل الى عمله[١]. ولكن وصول الباحث إلى ذلك الفهم دون عقبات، كما أن صدق الفاعل نفسه مع نفسه، ومع الغير، دونه عقبات أيضاً؛ كما سنكتشف تدريجاً.

ولكن تحديد معاني الأفعال الإنسانية بالنسبة إلى أصحابها أنفسهم لا تكفي، لأنها تقع في أطر أوسع من السياق الفردي الخاص.

وهي بالتالي أفعال اجتماعية، ذات طابع عام، تتجمع لتشكل ظواهر اجتماعية. ولذلك لابد أن تكون أيضاً ذات معنى وقابلة للفهم لدى الآخرين المشاركين في الإطار الاجتماعي. وهنا تتعقد الصورة أكثر أمام الباحث الاجتماعي، بحيث يتطلب بحثه دراسة أكثر شمولية وعمقاً.

ولو أخذنا التعليم كمثل على فعل من الأفعال الإنسانية، نجد أن الفاعل نفسه أي المعلم المعيّن لديه معانٍ معيّنة يحمّلها لفعل التعليم، كما أن أهل المجتمع أنفسهم لديهم معانٍ أخرى يحمّلونها لهذا الفعل. وهي معانٍ تنطوي فيما تنطوي عليه، على قواعد وأنظمة مرعية الجانب في مجتمع معيّن، وإن اشتركت مع مجتمعات أخرى في عدد من الخصائص. فالتعليم نظام ثقافي[٢]، وينبغي فهمه والتعامل معه على هذا الأساس.

وهنا نتساءل: كيف تساعد هذه المعرفة العملية التي نجنيها حول الأفعال الإنسانية، بواسطة الفهم والتأويل، في توفير قسط من التنوير للمعلمين والمربين؟

ـ إنها قد تنوِّرهم عن طريق ما يلي:

أ ـ كشف القواعد والافتراضات الاجتماعية السياقية والأُطرية التي تقبع وراء أفعالهم.

---

(١) Carr and Kemmis, 1986, p. 88.

(٢) (Stigler, 1999, p. 101) والصيداوي وآخرون ١٩٩٦؛ والصيداوي ٢٠٠٠.

ب ـ تعيين طبيعة المعايير والتوقعات الاجتماعية، التي تحدد مدى السياسات النافذة المقبولة، والأفعال المبنية عليها.

ج ـ إظهار كيف تبدو أفعالهم بنظر المشاركين الآخرين في العملية التربوية وكيف يدركها هؤلاء.

والمعيار أو المحك هو صواب[١] التأويل. وفي سبيل الصواب يجب أن يكون التأويل حقيقياً[٢]، بالنسبة إلى الأفراد والجماعات أصحاب العلاقة، وأن يكون قابلاً للتواصل[٣]، ضمن الجماعة، أي أن يكون هناك تفاهم متبادل بشأنه[٤].

وفي منظور هذا النموذج البحثي الأساسي يصبح الفعل العقلاني عبارة عن عملية تبرير للأفعال، بالرجوع الى المعايير الاجتماعية القائمة، والتصرف بحذر في الوضعيات التي يحصل فيها نزاع بين المعايير، والبتّ في الخلافات على أساس رؤية أخلاقية متوجهة نحو الإجماع. ومن المعلوم أن الإطار الاجتماعي الذي تجري فيه عمليات التربية والتعليم مزوّد بقيود معيارية تحد من حرية الممارسة التربوية. وهذه القيود ليست عبارة عن قواعد فحسب، بل إنها تشمل أيضاً: توقعات فردية ومجتمعية إزاء التربية، ومعايير تقضي بممارسات تربوية مقبولة، فضلاً عن القيود القانونية التي تحدد الحقوق الفردية والجماعية في المجتمع. مع العلم أن كل هذه المواقف ليست متكافئة أو خالية من النزاع.

٤ ـ ١ ـ ١ ـ نقد النهج التأويلي:

يمكن نقد النهج التأويلي من عدة زوايا. فمن الواضح أنه نهج يعتمد اعتماداً زائداً على الفهم الذاتي الذي يبديه الأفراد والجماعات أصحاب العلاقة، كما

---

(١) Rightness.

(٢) Authentic.

(٣) Communicable.

(٤) Carr and Kemmis, 1986, p. 147.

يقول «هابرماس»[١]. وقد ينتج ذلك الفهم عن معرفة اجتماعية أو ذاتية مشوَّهة. ويؤكد ذلك «فيشر» باتهامه النهج التأويلي بانه «يقع ضحية لكل خداع، بما فيه الخداع الذاتي للناس الذي يدرس الباحث أحوالهم»[٢]. ومن المعلوم أنه من الممكن تماماً أن تكون الحقيقة الاجتماعية المتمثلة بالمعايير والتوقعات وضروب الفهم للأفعال حافلة بالمعنى بالنسبة إلى أعضاء الجماعة، وأن تكون أيضاً وفي نفس الوقت خاطئة كلياً. فالنهج التأويلي يعني بالمعنى الذاتي للحقيقة الاجتماعية، ولكنه لا يعالج المعرفة المشوّهة التي يمكن أن تنتج تلك الحقيقة الاجتماعية.

وعلى صعيد آخر، ينظر النهج التأويلي الى النزاع الاجتماعي على أنه «مظهر من مظاهر سوء فهم الناس لمعنى أفعالهم، أو أفعال الغير». وبالتالي يمكن التغلب على سوء الفهم ذاك، بأن يكشف الباحث بالتشارك مع أصحاب العلاقة الأفكار والمعتقدات الخاطئة. والواقع أن هذه الرؤية تؤوِّل النزاع الاجتماعي على أساس أنه ناتج عن تأويلات متنازعة حول الحقيقة الاجتماعية؛ بدلاً من كونه تناقضات في إدراك المصالح الذاتية والحقيقة الاجتماعية إدراكاً عقلانياً. وذلك يجعل هذه الرؤية التأويلية تميل إلى «مصالحة الناس مع واقعهم الاجتماعي القائم»[٣].

فالحقيقة الاجتماعية الواقعة ليست ببساطة شيئاً تهيكله تأويلات الأفراد وتستبقيه فحسب؛ بل إنها تحدّد أيضاً عبر ذلك، ملاءمة تأويلات معينة للحقيقة الاجتماعية الواقعة، بالنسبة إلى مجموعة معينة من الأفراد. والهيكل الاجتماعي أو البنية الاجتماعية هي محصّلة أفعال الأفراد ومعانيهم، كما أنها في الوقت ذاته تحدث بدورها معاني جديدة معينة، وتؤمن الوجود المستمر لتلك المعاني؛ وبالتالي تضع حدوداً على نوع الأفعال المعقولة التي يجدر أن يقوم بها الأفراد[٤].

---

(١) Habermas, 1984.
(٢) Fischer, 1980, p. 38.
(٣) Carr and Kemmis, 1986, p. 98.
(٤) Carr and Kemmis, 1986, p. 95.

والنظرة الجدلية الشاملة هي أننا كأفراد نجد أن كلا منّا هو نتاج للثقافة التي نعيش بين ظهرانيها، وهو في نفس الوقت مغيِّر لها، إذا اكتسب إرادة التغيير. وكذلك نجد أن التربية فعل إنساني يحدث كنتاج في إطار تشابك من المعاني الثقافية. ولكن بإمكانها أن تولِّد معاني مستقبلية جديدة وترعاها، إذا عقدت العزم على ذلك، ضمن أحوال مؤاتية، أو ضمن ظروف تطوّعها لصالح التغيير، بالتعاون مع المجتمع الأكبر.

إن تشييء اوشيئنة[١] الحقيقة الاجتماعية الواقعة على أساس معتقدات خاطئة تقود إلى الافتراض المُقْعِد أن الواقع الاجتماعي شبه ثابت وأنه غيرُ قابل للتغيير بواسطة الفاعلين الاجتماعيين، أي الناس المجتهدين. وهذا الموقف عبارة عن تجميد للمؤسسات الاجتماعية، حتى لا تتطور وتلبي الحاجات والتطلعات الانسانية الراهنة والمستجدة. وهذا التجميد يدل، فيما يدل عليه، على اعتقاد وسائلي بالقوانين الثابتة بأسبابها ونتائجها، تلك القوانين المنعكسة من العالم المادي على العالم الاجتماعي. وهكذا يؤدي التشييء الذاتي للعالم الاجتماعي إلى معاودة تثبيت الفعل الإنساني وتقييده.

ولو لم نقم بأي نقد، وقبلنا صيغة الحقيقة الاجتماعية الواقعة كما يحددها المشاركون فيها، فإن ذلك يوقعنا في مشكلتين على الأقل: أولاهما أننا لا نجد لدى جميع المشاركين رؤى متطابقة، أو حتى متقاربة للحقيقة الاجتماعية الواقعة. ويصدق ذلك بقوة أكبر على الشؤون التربوية. وإذا أفرغنا جهدنا في مراعاة جميع المعاني الذاتية في وضع من الأوضاع الاجتماعية، فإننا نقع في ما يسمى «الشلل التعددي». وذلك لأن كل تأويل ذاتي للحقيقة الاجتماعية الواقعة قد يكون ذا معنى ودلالة، ولكن قد لا يكون له نصيب من الصواب. ولذلك نحتاج في مثل هذه الحال إلى نهج نقدي لتقويم صحة المعاني وكفايتها عندما تعبّر عن تأويلات متضاربة للحقيقة الاجتماعية الواقعة، وتنطوي على المصالح الذاتية المرتبطة بها.

---

(١) Objectification.

أما المشكلة الثانية فهي أنه حتى لو كان لجميع المشاركين في وضع من الأوضاع الاجتماعية إطار مرجعي مشترك، فقد يكون ذلك الإجماع مبنياً على معرفة مشوَّهة. ونستخلص من ذلك، مع «هابرماس» وغيره، أنه يصعب القبول بإرتكاز العلوم الاجتماعية على المعاني الذاتية فحسب، لأن تلك المعاني الذاتية قد تكون مشوّهة إيديولوجياً.

٤ ـ ٢ ـ من الاهتمامات التقنية[١] إلى النهج الإمبيريكي التحليلي:

ومن الطبيعي أن يلبي الإنسان اهتماماته التواصلية والتعبيرية، وحاجاته الأساسية المرتبطة بها، والمتعلقة بشؤون إقامة أود الحياة. وخلال سعيه هذا يتعلم أموراً كثيرة ويترقى في تعلمه حتى تنبثق عنده اهتمامات جديدة، وحاجات أخرى أكثر ميلاً الى الدقة والضبط؛ ويكتشف في تفاعله مع الطبيعة أن هناك ظواهر كثيرة يمكن أن يتحكم فيها بمقدار أكبر من الدقة والضبط ضمن محيطه الخارجي.

فأثناء عمله العادي لتأمين القوت والمأوى وما إلى ذلك، يصادف الإنسان مشكلات عديدة يمكن حلُّها عن طريق اكتشاف قوانين طبيعية، وابتكار أساليب وتقنيات ووسائل ناجعة، تطبق تلك المعارف، وتخفّف عنه كثيراً من العناء، وتوصله الى مقاصده بوفير من الفعالية.

وهكذا تنشأ لدى الانسان الفاعل الساعي اهتمامات علمية أيضاً علاوة على الاهتمامات العملية، توسع آفاق تفكيره في الطبيعة، واهتمامات تقنية تطبق تلك المعرفة العلمية بدقة أكثر فأكثر، فتيسر له العديد من شؤون حياته ومهامها.

وتجد هذه الاهتمامات العلمية ـ التقنية تعبيراً لها في شتى ألوان النشاط الإنساني، ولا سيما عمل الإنسان المنتج الذي يصرّف شؤون حياته. ولا بد أن يتركز هذا العمل أولاً على الإنتاج المادي اللازم لبقاء الإنسان. وكل إنتاج له ظروفه وشروطه ومغازيه، ضمن ثقافة المجتمع الذي يحصل فيه.

---

(١) Technical Interests, Ewert, 1991, p. 348-351.

إن العلوم الإمبيريكية ـ التحليلية أو العلوم الطبيعية[١] هي المنهجية العلمية المعروفة الملائمة لإنتاج المعرفة العلمية ـ التكنولوجية المفيدة، فائدة مباشرة. وهي تركز على التفسير والتنبؤ والضبط للأشياء والسيرورات المشيَّئة[٢]؛ وبالتالي تتعلق بالاهتمامات التقنية. وتؤكد هذه العلوم على الواقع الخارجي، وعلى التحقق من النتائج؛ عن طريق «إقامة اتفاق يتعلق بنتائج الملاحظات والتجارب في ضوء التنبؤات»[٣].

أما الأساس الفلسفي للمعرفة العلمية ـ التكنولوجية فهو الوضعانية[٤]، التي تعتبر المعرفة الصحيحة مستلة من الواقع الخارجي بواسطة الحواس. وهذا النهج يقوم على الافتراض الأونطولوجي بوجود العالم الموضوعي «كمجموع إجمالي لما هو قائم؛ ويبين شروط السلوك العقلاني على هذا الأساس»[٥].

وإن صدْق التوكيد[٦] في هذا النموذج يقوم على ما يلي:

أ ـ أن يقبل التحليل، وأن يكون تحليله منسجماً.

ب ـ أن يصمد في مجال الخطاب العلمي أمام البيِّنات الثبوتية، المجموعة ضمن الأطر والسياقات الموائمة.

والعقلانية التي تكامل الاهتمامات العلمية ـ التقنية، والعمل، والعلم الامبيريكي ـ التحليلي: هي «العقلانية الوسائلية»[٧]. وهي تدل على: التصرّف بالمحيط وضبطه، والتنبؤ بالأحداث الفيزيائية، وبالواقع المبني على معرفة أمبيريكية تحكمها قواعد تقنية، ومحكات أو معايير لضبط الواقع ضبطاً فعّالاً ولتحديد صلاح الفعل[٨].

---

(١) Empirical-Analytic, or Natural Sciences.

(٢) Objectified Processes.

(٣) Roderick, 1986, p. 58.

(٤) Positivisim.

(٥) Habermas, 1984, p. 11.

(٦) Truth of Assertion; - Carr and Kemmis 1986, p. 146-7.

(٧) Instrumental Rationality.

(٨) Mezirow, 1981, p. 4.

والفعل العقلاني في إطار هذا النموذج يتألف ممَّا يلي:

أ ـ إعطاء بيانات أو تصريحات مبرَّرة موضوعياً.

ب ـ التصرف بفعالية قصوى.

ج ـ التعلم من الأخطاء السابقة[١].

مع العلم أن الأفعال العقلانية وسائلياً توجهها الأهداف والأغراض، مثل غيرها. وهي عبارة عن تدخلات تضبطها التغذية الارتجاعية في عالم يفترض أنه موضوعي. ولا غبار على كل ما تقدم، ما دام ذلك يحصل في إطار علوم الطبيعة والتقنيات والوسائل الناتجة عنها. والواقع أن هذا النهج العلمي ـ التقني قدَّم للعالم وللحضارة الحديثة آيات جلّى من الخدمات الرائعة التي تجلت في هذا الإعمار الكبير والتجهيز الوفير للعالم الحديث، في الإسكان والزراعة والصناعة والطب وسائر الميادين التي تمكن دراستها دراسة علمية ـ تكنولوجية. والقضية واضحة تماماً، لأن التقدم العلمي ـ التكنولوجي لم يعد بحاجة إلى إثبات.

ولكن هل يمكن الحصول على مثل هذه المعرفة العلمية ـ التكنولوجية أو على معرفة شبيهة بها، في ميادين العلوم الاجتماعية، ومنها العلوم التربوية، عن طريق استخدام العقلانية الوسائلية في دراسة المجتمع والحياة الاجتماعية والتربوية، وغير ذلك من الظواهر المعنوية غير المادية في الثقافة؟ هذا هو السؤال الحرج.

٤ ـ ٢ ـ ١ ـ نقد النهج «الإمبيريكي ـ التحليلي» في العلوم الاجتماعية ـ التربوية، وبخاصة العقلانية الوسائلية:

تهدف المعرفة «الإمبيريكية ـ التحليلية في ميدان التربية والتعليم مثلاً، إلى اكتشاف انتظامات تشبه القوانين، من أجل تطبيقها على الممارسة التربوية لزيادة

(١) Roderick, 1986.

فعاليتها. وقد عبر «فيشر» عن هذا التركيز بقوله ما معناه: على أساس جانب السلوك الانساني الذي تمكن ملاحظته، يهدف العلم السلوكي بمنهجيته إلى الكشف عن الأسباب والنتائج الإمبيريكية التي تحكم السلوك وتفسره، كما يرمي إلى تنظيم تلك الأسباب والنتائج الإمبيريكية في بيانات وقائعية تشبه القوانين، وتخضع للتحقق منها بواسطة ملاحظين موضوعيين. إن قدرة هذا النوع من العلم على إنتاج معرفة افتراضية قابلة للتحقق منها، هو أساس الاعتقاد بأن العلوم الاجتماعية يمكن أن تولّد بيانات إمبيريكية موثوق بها لمواجهة الصعوبات المجتمعية[(١)].

ولكن ذلك أمر مشكوك فيه[(٢)]، إذ إننا حصلنا على نتائج إجمالية ضحلة بعد انقضاء قرن من الزمان تقريباً على سيادة هذا النوع من البحث الإمبيريكي - التحليلي في العلوم الاجتماعية والتربوية.

وقد لخّص «بووارز» العناصر الأساسية للعقلانية الوسائلية بما يلي:

كما بيَّن «بيتر بورغر» وزملاؤه في كتابهم: «العقل الذي لا بيت له»، أن الإنتاج التكنولوجي قد هيكل الشعور لدى الناس ليفكروا على أساس ميكانيكي[(٣)]، (فيروا سيرورة العمل مربوطة بسيرورة الآلة)؛ وعلى أساس معاودة الانتاج ذاته[(٤)]، (فلا شيء في سيرورة العمل يكون فذاً أو فريداً بحد ذاته، بل يمكن أن نصنع مثله تكراراً)؛ وعلى أساس قابلية القياس[(٥)]، (بحيث يمكن تقويم نشاط الفرد بشكل قابل للتكمية، أي جعله كمياً)؛ وعلى أساس فصل مكوِّنات الشيء[(٦)]، (فكل شيء قابل للتحليل إلى العناصر التي تكوِّنه، والتي ينظر إليها على أن بعضها يتوقف على البعض الآخر)؛ وعلى أساس الابتداع

---

(١) Fischer, 1980, p. 19-20.

(٢) e.g.: Feinberg, 1983;-Boulding, 1981, p. 93.

(٣) Mechanicity.

(٤) Reproducibility.

(٥) Measurability.

(٦) Componentiality.

في حل المشكلات[1] التقنية، (وهي عبارة عن موقف «محرتق»[2] إزاء جوانب الخبرة التي يمكن أن تحل مشكلاتها حلاً تكنولوجياً)؛ وعلى أساس إغفال ذاتية[3] العامل، (أي تعلم تقسيم الذات إلى الأجزاء التي تكوِّنها، وقبول سيرورة الهندسة البشرية التي تنظم الذات على أساس الوظائف التكنولوجية)[4].

والنتيجة هي أن هذا الوصف يجمع المكوِّنات الأساسية للنهج الوسائلي الذي يلائم النُظُم التكنولوجية، ولكنه لا يناسب السيرورات الاجتماعية، كما مهَّدنا لذلك.

أما بالنسبة إلى التربية والتعليم، فالعقلانية الوسائلية، التي تقوم عليها العلوم الامبيريكية ـ التحليلية، تعتبرهما وسائل لغايات معينة. ففي المجال الإجرائي لهذا النهج، ينظر إلى التعلم والتعليم على أنهما يمثلان ألواناً من السلوك، وبالتالي عناصر في نظام يمكن مبدئياً أن نضبطها كوسائل تخدم غايات معينة. ويمسي دور البحث التربوي في ظل هذا النوع من العلم عبارة عن تقويم الفعالية التي يتمّ بموجبها تحقيق الأهداف والأغراض.

وفي المنظور الوسائلي نجد أن المعلم يصبح خبيراً تقنياً، وأن التعليم يضحي حرفة تقنية، تحتاج إلى مهارات جزئية، وتقوم على إدارة شؤون الوسائل والمقاصد المقنّنة[5]. ويمسي التعلم والحالة هذه عملية استهلاك لفتات المعلومات، وإتقان لأجزاء المهارات. أما النجاح، وهو المفهوم التجاري ـ السياسي السائد، فيغدو عبارة عن انصياع المعلمين والمتعلمين إلى التعليمات المعطاة لهم.

تبقى لدينا القيود الواقعة على تعلم المتعلمين، والناجمة عن العوامل الفيزيائية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية. إن هذه القيود تعتبر ضمن هذه النظرة،

---

(١) Problem-Solving Inventiveness.

(٢) Tinkering Attitude.

(٣) Self-Anonymization.

(٤) Bowers, 1977, p. 36-37.

(٥) Standardized.

عوامل قلة ملاءمة؛ ويفترض أنه تمكن معالجتها بتطبيق التقنيات المناسبة. وهكذا تقودنا الرؤية الوسائلية للتربية والتعليم إلى أنه يمكن تحسين أحوالهما عن طريق «الخورطة»[1]، أي وضع خرائط لعلاقات السبب والنتيجة في التربية والتعليم.

وهكذا تمتد هذه النظرة الوسائلية الى اعتبار أن إنجاز المتعلمين وتحصيلهم الدراسي هو الهدف السامي، إذ إنها تركِّز على الأدوات، والموارد، والأجواء، والتقنيات، والمعلمين، والمتعلمين وسواهم من أعضاء المجتمع المدرسي كوسائل للتحصيل الدراسي. وكذلك تتغلب النظرة الاقتصادية الربحية على النظام التربوي ـ التعليمي ككل[2]؛ فيصبح هذا النظام قناة بين المدخلات والمخرجات؛ بحيث تدخل فيه الموارد والمواد الخام من أحد طرفيه، ويخرج من الطرف الآخر نتاجٌ منتهٍ، بشكل تلميذ متعلّم مُنْجِز. وفي هذا النظام التوصيلي، تمسي المشكلات التربوية بمثابة معيقات يسببها السلوك أو القصور غير المناسب الذي ينتاب المعلم أو المتعلم، أو سوء استخدام الموارد، أو استخدامها بأساليب غير فعّالة.

ومن المستغرب أن تبقى مثل هذه اللغة الاقتصادية الربحية دارجة على لسان كثير من الممارسين والاختصاصيين التربويين دون وعي للمفاهيم غير التربوية التي تنطوي عليها، ودون نقد صريح لها، باعتبارها قد تناسب العمل التجاري الربحي السائد، ولكنها لا تلائم العمل التربوي السليم.

وعلى سبيل المثال نذكر أن تطبيق العقلانية الوسائلية في ميدان التربية يشمل: تعديل السلوك، والتربية القائمة على الكفايات، والتوكيد على السيطرة والضبط، والتطابق، وعلى الرزم المقنّنة في إطار المناهج، والاعتماد على تحصيل علامات في الاختبارات المقنّنة كإثبات للنجاح أو الخيبة[3]. وهذا التطبيق الأخير يجري دون تساؤل عمّا إذا كانت الاختبارات تمثل الأهداف التي يبغي

(١) Mapping.
(٢) أنظر: الصيداوي والسليطي، ١٩٩٨، ص ١٠ ـ ١١، ١٢٩.
(٣) Broadfoot, 1985.

المجتمع من المدارس أن تحققها. وفي النتيجة تصبح القضايا التربوية محدّدة على أنها مجرد مشكلات تقنية، وتضحي الاصلاحات التربوية موجهة إلى حصول المتعلمين على علامات أعلى من المتوسط. وقد يحصل أن تحصل جميع المدارس أو المناطق زوراً على علامات أعلى من المتوسط، كما حدث في الولايات المتحدة الأميركية في قضية شهيرة خلال الثمانينات[١].

إنما النقد الأساسي الموجه إلى العقلانية الوسائلية وما يشتق منها وما يبنى عليها هو نقد «هابرماس»[٢] وأنصاره. وهو مبني على خطين من الحجج: أولهما يتركز على سوء استعمال العقلانية الوسائلية في غير موقعها، أي في العلوم الاجتماعية، بنقلها نقلاً خاطئاً من العلوم الطبيعية؛ بالرغم من محدودياتها، وبجعلها معياراً شاملاً لحل أنواع المعرفة وأشكالها. وهكذا تنتقل العقلانية الوسائلية من كونها مقاربة صحيحة لحل المشكلات في علوم الطبيعية حلا علمياً ـ تقنياً إلى إيديولوجية وبائية جائرة، تطبق دون بيّنات برهانية على جميع ميادين المعرفة، دون استثناء.

ومن المفارقات بشأن العقلانية الوسائلية أنها ترفض المبدأ القائل بأنه يمكن تحديد القيم عقلانياً؛ مع أنها هي نفسها تستند على فرضية تقوم بدورها على قيم الفعالية بأنواعها.

والخط الثاني من الحجج النقدية يسلط الضوء على الادعاء بأن العلاقات التي تشبه القوانين هي فعلاً عمومية وشاملة[٣]. وهنا يميّز «هابرماس» بين نوعين من العلاقات السببية: أولهما النوع الذي لا تتغير فيه العلاقات بين السبب والنتيجة، وبالتالي تصدق دائماً في جميع الأحوال. مثل ظاهرة الجاذبية الأرضية.

وذلك يصدق في بعض العلوم الطبيعية، ولا يصدق في العلوم النفسية ـ

---

(١) Lake Wobogen Syndrome.

(٢) Habermas, 1971, 1984; in: Ewert, 1991, p. 350.

(٣) Actual universality of law-like relationship.

الاجتماعية التربوية. وثانيهما النوع الذي تتغير فيه العلاقات بين السبب والنتيجة وتتعقد بفعل شبكة من العوامل والظروف الاجتماعية. والأمثلة على ذلك أكثر من أن تحصى، ولا سيما في المدارس وسائر البيئات الاجتماعية، حيث «لا يسلك» الناس كسائر المخلوقات الحية، بل «يفعلون»، أي يقومون بأفعال إرادية كأناس مفكرين متبصرين فيما يقومون به.

وقد أبدع «سرجيوفاني» في وصف الفارق النوعي الجوهري بين هذين الوضعين حين قال ما معناه:

إن العلم التقليدي يهدف إلى اكتشاف... القوانين، واختبارها عن طريق التنبؤ بسلوك طبيعي... وإذا استثنينا ردود الفعل الغريزية والأعمال ذات المستوى المتدني التي يقوم بها الناس، نجد أنهم لا يسلكون بل «**يفعلون**». **والفعل يختلف عن السلوك**، إذ إنه ينشأ عن سابق تصوّر وتصميم، وافتراضات، ودوافع. والأفعال الإنسانية ذوات معانٍ، بمعنى أنه كلما تغيرات الظروف والأحوال السابقة على الأفعال، تغيرت بالتالي معاني الأفعال ودلالاتها، مع أن السلوك الظاهر قد يبقى بنفس الصيغة التي سجل بها[١].

٤ ـ ٢ ـ ٢ ـ الخلاصة:

والخلاصة أن الأفعال الإنسانية مقيَّدة بعوامل فيزيائية واقتصادية واجتماعية، وذاتية فردية، وبينذاتية جماعية، ولكنها لا تتحدد تحدداً لا يتغير، إلاَّ إذا أستطعنا أن نكتشف جميع تلك العوامل ومشتقاتها وتفاعلاتها وأن نتحكم فيها. وهذا أمر متعذر الحصول في الحياة، كما هو غير ممكن التطبيق أيضاً في العلوم الاجتماعية ـ التربوية اليوم، على الأقل. ولا شيء يمنع من أن تحصل في المستقبل اختراقات علمية منوَّعة مجهولة لدينا الآن، فتمكننا من ذلك. ولكن ليس أمامنا الآن أية بشائر تدل على ذلك، إزاء تعقّد الحياة الإنسانية. وما الإصرار على الاستمرار في اتباع النهج الامبيريكي ـ التحليلي ضمن العلوم

---

(١) Sergiovani, 1984, p. 3.

الاجتماعية ـ التربوية سوى الالتهاء بالصغائر، وإعماء العيون عن الكبائر التي تحدد إجمالا حياة الإنسانية ومصيرها، وسوى نوع من التعسير الذاتي، الذي يفسح في المجال إفساحاً كبيراً لبقاء الأمور التي نعاني منها تربوياً واجتماعياً على حالها.

فإذن ليس هناك إنسان عاقل يرفض العلوم الإمبيريكية ـ التحليلية الوضعانية أو العقلانية الوسائلية، ما دامت مطبقة في سياقها الموائم ضمن إطار العالم الفيزيائي وما يماثله أو يقاربه في طبيعته العلمية ـ التقنية، وربما على حدود العلوم الاجتماعية. وإنما يصبح الرفض قائماً بقوة، في الوقت الحاضر على الاقل، بناءً على الطور الذي بلغته المعرفة الانسانية الحالية، عندما تشتط تلك العلوم الطبيعية وتلك العقلانية الوسائلية لتطبق على العالَم الاجتماعي الذي يعيش الناس في إطاره؛ وبالتالي تهيمن على العالم الإنساني كله، وتحجب التقدير عن أي ضرب آخر من المعرفة أو من الأداء، وتقطع الطريق على الإفادة منه. إنها نوع من «الإمبريالية الفكرية» الشاملة المرفوضة؛ التي تمنع الإنسانية من أن تعزِّز وترقِّي إنسانيتها.

والمحاكمة العقلية الوسائلية[١] التي تنفي، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، وتصرُّ على نفي أن القيم يمكن أن تناقش عقلانياً في إطارها المرجعي العقلاني الشامل، تقف عاجزة عن أن تفاضل بين القيم وأن تقرر أية قيم معينة يجب أو لا يجب أن تُتَّبع.

وعلى مثل هذا الأساس يمكن أن لا يكون أفضل مساق للفعل الإنساني هو المساق الفعّال من أجل تحقيق الغايات المنشودة؛ بل إنَّ أفضل مساق للفعل هو المساق الذي تدعمه أفضل الحجج[٢].

وهذا يرجعنا إلى حقيقة أساسية طالما تجاهلناها، ألا وهي أن القرارات التربوية، وكثيراً من القرارات الاجتماعية، ليست وسائلية، ولا آلية. إنها تحصل

---

(١) Instrumental Reasoning.

(٢) Fischer, 1980, p. 89.

ضمن خلفية معقدة من المصالح والمبادىء والأهواء السياسية والأخلاقية، والتمهّنية، من عامة وخاصة. وقد لا تكون أفضل مساقات الفعل ممكنة أو مسموح بها.

إن البعض ينتقدون بحق، الاستخدام الواسع النطاق للنماذج التقنية ـ التكنوقراطية، ولا سيما في تطوير المناهج، وهي عماد الحياة المدرسية والتربوية. وذلك لأن هذا التطوير التقني يغطّي مقاصدهم الحقيقية، ويعتِّم على بصيرة المربِّي، كي لا يرى أنه يتّخذ باستمرار قرارات أخلاقية بالغة الأثر في حياة البشر الآخرين[١].

٤ ـ ٣ ـ من الاهتمامات الانعتاقية الى النهج النقدي:

٤ ـ ٣ ـ ١ ـ نشأة الاهتمامات الانعتاقية وطبيعتها:

ينشغل الإنسان بتلبية حاجاته التواصلية ـ التعبيرية فضلاً عن العملية والتقنية، التي تساعده على تدبير شؤون معيشته المباشرة، وتضمن له تحكماً معيناً بالمحيط الطبيعي، وتعوّداً نسبياً على المحيط الاجتماعي، اللذين يعيش في كنفهما. ولكن ذلك التكيف المبدئي وتلك العادات والتقاليد والمعايير المتفق عليها، قد تفقد مواءمتها وتشرع في الإثقال على صدره، فيشعر بالحاجة إلى تعديلها وتطويرها، وربما تبديلها؛ لكي تنسجم مع تلبية حاجاته المستجدة، ومع تطلعاته المستقبلية. فالتغير الاجتماعي سُنَّة طبيعية قائمة أثبتت العلوم الاجتماعية وجودها ككل، بين القليل من الحقائق التي أثبتتها؛ سواء أحببناها أم كرهناها؛ ولو كانت تحصل بأشكال ومعدلات وسرعات متفاوتة.

ومن حاجات الإنسان المعنوية المتطورة عبر العصور حاجاته إلى التحرر من كثير من القيود والسدود السابقة التي فرضها على نفسه أو فرضت عليه في ظروف معينة؛ إذا لم تكن هناك قوة قاهرة تمنعه من ذلك التحرر، وإذا تيسر له

---

(١) Apple, 1972, p. 12.

الوعي الكافي على أساس التفاعل المثمر في محيطه الاجتماعي المحلي و/أو العالمي. فقد صبر الأفراد وصبرت الجماعات والأمم على كثير من أنواع الحيف والجور. ولكنها عادت في وقت من الأوقات إلى رشدها وحاولت أن تغيّر من واقع الحال لصالحها الخاص المنسجم مع الصالح العام؛ وإن ظهر دائماً عبر التاريخ البشري من يستغلون مثل هذه النزعة التحررية الطبيعية لصالحهم أو صالح فئات قليلة نافذة، على حساب سائر المواطنين. وكان الأمر كذلك بين المدن التي كانت في زمانها تشكل دولاً، ولا يزال الأمر كذلك بين كثير من الدول الحديثة التي باتت تستخدم وسائل أفعل وأخفى في السيطرة الاقتصادية والهيمنة السياسية، وحتى العسكرية. مع العلم أن مثل هذا التغيير الاجتماعي لا يخلو من قيود وسدود جديدة، ظاهرة أو مستترة، تعود أجيال قادمة إلى اكتشاف أمرها، والوعي بشأنها، ومحاولة تغييرها، وهلم جراً، مما ليس له نهاية منظورة حتى اليوم.

فإذن، إن اهتمامات الناس ليس لها حد ندركه حالياً. وهي غزيرة ومتنوعة ومتطورة إلى درجة يصعب تصديقها إذا ساعدت الأجواء الاجتماعية على ذلك، وخلت من القمع والقسر والملاحقة، من جهة، وفتحت الأبواب من جهة أخرى على التجديد والابداع والابتكار في شتى ميادين النشاط الانساني، النظري والعملي على السواء. وما التصنيف الثلاثي التي اتبعناه لترتيب الاهتمامات الانسانية وإيقاعها في ما يلي من:

١ ـ اهتمامات تواصلية عملية

٢ ـ اهتمامات تقنية

٣ ـ اهتمامات انعتاقية

سوى محاولة تلخيصية لتسليط الضوء على منشأ البحوث والأفعال والمعارف والمهارات الانسانية بأنواعها، ونمذجتها في سبيل استلال معانيها.

وتنبثق اهتمامات الناس الانعتاقية من السُنَّة الطبيعية في النمو والتطور، والرغبة في تجاوز الأوضاع السابقة الى ما يعتقد أنه أفضل فردياً وجماعياً من

زوايا نظر معينة. فالتأمل الذاتي والمعرفة الذاتية رافقا الانسان منذ أيام سقراط وأفلاطون وابن رشد وغيرهم من الفلاسفة والمفكرين، وقبل ذلك وبعده. وهما يؤديان مع ضوابطهما، الى حالات استبصار بشأن التطور التاريخي، وبشأن تأثير الماضي على الحال الحاضرة، وربما المستقبلية، وتأثير مجمل الأحوال على اهتمام الإنسان بالحرية والاستقلالية.

ويقدم لنا «مازيرو» فيما يلي بياناً مسهباً شاملاً عن الاهتمامات الانعتاقية والعلم الاجتماعي النقدي والتربية بقوله:

«يجدر أن نعتق من أسر القوى المختلفة الجسدية ـ الحيوية، والمؤسسية، والمحيطية، التي تحد من خياراتنا ومن سيطرتنا العقلانية على حيواتنا؛ لكننا ننظر إليها في العادة كمعطيات لا تخضع للسيطرة الإنسانية. ثم قد تطرأ علينا استبصارات نجنيها من خلال الوعي الذاتي وتحررنا، بمعنى أن أحدنا يستطيع بواسطتها أن يتعرف على الأسباب الحقيقية لمشكلاته...».

ويتطلع «هابرماس» إلى العلوم الاجتماعية النقدية ليجد فيها نموذج البحث المبني ابيستيمولوجياً على الاهتمام المعرفي الانعتاقي. إن العلوم الاجتماعية النقدية تهدف طبعاً إلى النقد. إنها تحاول: أن تحدد متى تضع الطروحات النظرية يدها على انتظامات غير متغيرة في الفعل الاجتماعي كما هي، ومتى تعبر تلك الطروحات عن علاقات إيديولوجية متجمدة لتبعية من التبعيات، التي يمكن مبدئياً أن نغيّرها»[(١)]. ومن الأمثلة على العلم النقدي «التحليل النفساني»[(٢)] و«نقد الإيديولوجيا»... فعلى كل منا أن يصبح شاعراً شعوراً نقدياً بكيفية عمل الإيديولوجيا التي تعكس وتشوِّه الواقع الأخلاقي والاجتماعي والسياسي، وأن يكشف العوامل المادية والنفسية التي تؤثر في تنمية الوعي الخاطىء وإدامته في إطار الإيديولوجيا...

وعلى هذا الأساس يمكن ان يحصل تغيير شخصي واجتماعي مثير كبير عن

---

(١) Habermas 1971, p. 310.

(٢) Psychoanalysis.

طريق إيقاظ الوعي بكيفية عمل الإيديولوجيات الجنسية، والعنصرية، والدينية، والتربوية، والمهنية، والسياسية، والاقتصادية والتكنولوجيا التي خلقت أو أسهمت في خلق تبعيتنا للقوى المجمِّدة... ومقصد التربية من أجل الفعل الانعتاقي... بنظر «هابرماس»، هو تزويد المتعلم. بفهم دقيق متعمق لوضعه التاريخي»[١].

والعنصر الجوهري في كل هذه العمليات هو كفاءة الناس في تحقيق التحرر من القيود المفروضة عليهم إمّا فرضاً ذاتياً، أو من قبل المؤسسات والقوى الاجتماعية المتجمِّدة، وظروف التواصل المشوَّه[٢]. وهذه الكفاءة في التوصل إلى الحرية تعتمد على استثارة طاقة الشخص ليتصرف تصرفاً عقلانياً في أفعاله، وأن يقرر مصيره بنفسه معتمداً التأمل الذاتي. وتقرير المصير الذاتي[٣] هو قدرة الشخص على أن يصبح مستقلاً بثلاثة معانٍ:

أ ـ أن يفكر ويتأمل في الأطر والسياقات الثقافية وفي التقاليد التي يعيش في كنفها.

ب ـ أن يعبر بوضوح عن أفكاره، ولا سيما تلك المرتبطة بأحواله الانفعالية والعاطفية والاجتماعية.

ج ـ أن يسعى جدياً إلى تطوير أحواله إلى ما يعتقد أنه الأفضل عقلانياً؛ منتهزاً الفرص وموجِداً لها، ما استطاع الى ذلك سبيلاً.

واذا تعمقنا الآن في كنه التأمل الذاتي، نجد أن له بعدين على الأقل:

أ ـ التأمل الناقد الذي يكفل تحرير الشخص من القيود المستترة في بنى الفعل الاجتماعي وفي ثنايا الخطاب. وهذا هو نقد الإيديولوجيا بالذات؛ وهو مطلوب للتعرف على أشكال السيطرة الاجتماعية، والقمع وسائر القيود الإيديولوجية الواقعة على الفكر والفعل في المجتمع.

---

(١) Mezirow, 1981, p. 5-6, in: Ewert, 1991, p. 354.

(٢) Distorted Communication, Roderick, 1986, p. 56.

(٣) Benhabib, 1986, p. 333.

ب ـ التأمل الناقد في الظروف والشروط الذاتية التي سبقت الإشارة اليها، والتي تجعل المعرفة ممكنة. وهذا هو نقد المعرفة بالذات. وهو مطلوب للتغلب على محدودية المعرفة الذاتية، المبنية على استدخال القيود الاجتماعية وبالتالي قبولها دون نقد، ومن ثمَّ التحرر منها فكرياً وعملياً، ضمن حدود الإمكان. فالتحرر يتطلب كلاً من الاستنارة والفعل على السواء.

وبالإشارة إلى النهج التأويلي المعالج أعلاه، نجد أن النهج التأويلي يتطلب حصول الاستنارة ويكتفي بها. وهي استنارة قائمة في حدود المعرفة الذاتية، لا أكثر ولا أقل. بينما المنظور النقدي يتطلب الإستنارة والفعل كليهما؛ ويعتبر أية معرفة تَكُفُّ نشاط الشخص أو الجماعة عن بلوغ الحرية وتحصيل الاستقلالية هي معرفة مشوَّهة، وبالتالي إيديولوجية. وكذلك فإن مختلف الأنظمة التي تمنع الشخص أو الجماعة من إنماء كفاءته أو كفاءتهم لإنجاز الحرية والاستقلالية؛ ومنها بعض الأنظمة التعليمية والمدارس، هي إذن أنظمة قمعية.

٤ ـ ٣ ـ ٢ ـ النظرية النقدية[١]:

والخلفية الفلسفية التحتية للنهج الانعتاقي النقدي هي النظرية النقدية. وهي لا ترفض إسهام العلوم الطبيعية والهرمانوطيقية في اطارها الفلسفي، كمنهجيات علمية شرعية في مواضعها؛ وإنما تنتقد كلاً منها لأنها منهجيات قاصرة ناقصة. فكلاهما يعجز عن أن يخلق الظروف التي تؤمن تحقيق الطاقة الإنسانية تحقيقاً كاملاً.

فالعلم الاجتماعي الإمبيريكي يصف السلوك الاجتماعي الفردي والجماعي دون أن يقدر على فهمه وتفسيره. والعلم الاجتماعي التأويلي يفهم السلوك، ولكنه يفهمه من وجهة نظر صاحبه أو أصحابه فحسب؛ وبالتالي لا يقدر بمفهومه الحاضر على كشف المعرفة المشوّهة التي قد تقبع تحت الفهم، كما لا يستطيع أن يزيل الستار عن تشويه الفهم ذاته.

---

(١) Ewert, 1991, p. 355.

ويلخص أحد الباحثين ثلاثة مرتكزات تحتية أساسية للنظرية النقدية بما يلي:

أولها: الاعتقاد بأن الإدراك ليس إدراكاً حيادياً في تصوّرنا، ولكنه إدراك مهيكل عن طريق المقولات اللغوية واهتمامات ومواقف الملاحظين والمراقبين. وثانيها: هو التوكيد الإبيستيمولوجي بأن المقولات التي بواسطتها تنتظم خبرتنا وتتكون معرفتنا، فضلاً عن مبادىء الصدق والصحة، إنما هي مقولات تعكس اهتمامات وقيم مختلف الجماعات في مختلف حقبات التاريخ. وثالثها: التوكيد على أن الفاعل الاجتماعي لا يصادف الواقع بشكل غير مُؤَوَّل، ولكنه يجده مركّباً وقد أدخلت عليه الوساطات؛ سواء أكان عبارة عن نماذج أساسية، أو إيديولوجيات، أو تلاعبات لغوية[(١)]، أو غير ذلك.

ومن المعروف أن النظرية النقدية تبدأ بنقد «الإيديولوجيا». ويمكن تعريف «الإيديولوجيا» بأنها عبارة عن إدراكات مشوّهة تشويهاً نظامياً منهجياً للواقع الاجتماعي؛ وتعريف «الاستنارة»[(٢)] بأنها الوصول الى درجة من الوعي تمكّن الأفراد والجماعات من أن يشعروا شعوراً ذاتياً بأن إزالة تشوهات المعرفة هي الأساس الصالح لتغيير التنظيم الاجتماعي، وبالتالي للسماح بتحقيق الطاقة الإنسانية، أي التحرر والانعتاق[(٣)].

إذن، فالنظرية النقدية تؤكّد على التحرر والانعتاق من خلال الاستنارة؛ والاستنارة تنشأ من سيرورة التأمل الذاتي؛ والتأمل الذاتي في الوضع المثالي يزيل الغطاء عن المعرفة الذاتية المشوّهة والهيمنة المؤسسية الطاغية التي تحجب المعرفة غير المشوّهة وتمنع تلبية الاهتمامات الحقيقية الحميمة. والانعتاق يحصل من خلال استشعار القسر الخفي ووضع اليد عليه، واتخاذ أفعال تؤمّن التحرر.

وإذا أردنا الآن أن نشرح بعض متضمنات النظرية النقدية، قلنا إنها تفترض

---

(١) Fischer, 1980, p. 25.

(٢) Enlightment.

(٣) Emancipation.

أن كل وضعية تاريخية هي بحد ذاتها ضرب من تشويه معين لرؤية طوباوية مثالية، كانت الأساس المعياري المبدئي النظري للبنى والمعتقدات الاجتماعية القائمة. ولهذه الرؤية الطوباوية بعدان على الأقل: أحدهما هو منظور الحقوق والتخويلات[١] للأفراد والجماعات، القائمة على تبادلية رسمية. وثانيهما هو منظور الحاجات والانتماءات للأفراد والجماعات، القائمة على التضامن والتكافل.

والحقوق والتخويلات تشكل رسمياً من خلال البنى الاجتماعية المؤسسية بصيغ مقاربات قانونية للأفراد كمواطنين، بدلاً من مقاربات للمواطنين كأفراد لكل منهم حاجاته واهتماماته الخاصة، فضلاً عن العامة.

ويعبَّر عن الحاجات والانتماءات بألوان التفاعل الاجتماعي التي يكمل بعضها بعضاً، والتي تكون غير ممأسسة[٢]، وتتركز على التضامن والصداقة، والحب، والرعاية[٣]، بين الأفراد والجماعات.

وبمرور الزمن مع عدم توافر المرونة الكافية تتجمَّد البنى الرسمية و«تتقولب» في أنظمة بيروقراطية، تركز بخاصة على الحقوق والتخويلات للأفراد المعمّمين[٤]. وهذا التركيز الحصري يشوِّه تحقيق الرؤية الطوباوية التي نبدأ بها. وهذا التشويه ينشأ من عملية فصل، أي تفريق مُعقلن[٥] بين الحقوق والحاجات. فالتركيز حصراً على حقوق جميع الأفراد يتجاهل الحاجات الفريدة لكل فرد.

ويقود هذا الى التمييز بين الإطار العام والإطار الخاص، ولا سيما في التربية والتعليم. فجميع الأولاد في بعض البلدان يعطون فرصة ليتعلموا، عن طريق نوع من تكافؤ الفرص التعليمية يضمن لهم تأمين مطالبهم القانونية في

(١) Rights and Entitlements; - Benhabib; - 1986.
(٢) Non-Institutionalized.
(٣) Benhabib, 1986, p. 341.
(٤) Generalized Individuals.
(٥) Rationalized.

الحصول على تعليم عام؛ ولكنه لا يلبي حاجاتهم الفردية بحسب درجة تطورهم الفردي، وتطور أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية. كل ذلك أدّى في بعض البلدان مثل الولايات المتحدة الأميركية إلى ظهور ما يسمى «الفعل الايجابي»[(١)] لصالح الضعاف حتى يتساووا مع الآخرين في ما يجب اجتماعياً أن يتساووا فيه، والى التشريع مؤخراً لتحقيق مبدأ «فرصة التعلم»[(٢)].

ويمكن القول بإيجاز إن العلوم الإمبيريكية والتأويلية مع خلفياتها الفلسفية تصف العالَم أو توصِّفه كما هو؛ بينما تحاول العلوم النقدية ونظرياتها أن تفهم لماذا صار العالَم الاجتماعي على ما هو عليه، بواسطة السيرورات النقدية، كما تسعى جاهدة لاستطلاع كيف يجب أن يكون العالَم.

ومثل هذه السيرورات النقدية تقوم على مفهوم أساسي مفاده أن البنى والمعتقدات الاجتماعية القائمة إنما هي مركّبة تركيباً اجتماعياً؛ وبالتالي يمكن تعديلها أو تحويلها أو معاودة تركيبها بواسطة الفعل الاجتماعي.

وللفعل العقلاني في إطار هذا النموذج بعدان على الأقل: تقويمي وتعبيري. فالبعد التقويمي يشمل تأويل طبيعة الافتقارات والحاجات للذات وللآخرين في ضوء المعايير القيمية الثقافية المتطورة، وتبنّي موقف تأملي إزاء تلك المعايير القيمية لتحديد مدى وفائها بالمنشود. ومن جهة أخرى، يتطلب البعد التعبيري فيما يتطلب، أن يرغب الشخص وأن يقدر على تحرير نفسه من الأوهام الناتجة عن الخداع الذاتي، فيصبح صادقاً ومخلصاً[(٣)] على صراط سليم.

أما بشأن الأنشطة التربوية في منظور النظرية النقدية، فيبدو تصور هذه الأنشطة متموضعةً في إطارها التاريخي ـ الاجتماعي، وبالتالي أن لها أسباب وجودها واسباب استمرارها كما هي تقريباً، كما أن لها أسباب تطورها في المستقبل. إن التربية نشاط اجتماعي أخلاقي له نتائج اجتماعية. فهو نشاط منهمك في معاودة الإنتاج الاجتماعية؛ ولا يقتصر بالتالي على إنماء الفرد.

---

(١) "Positive Action".

(٢) "Opportunity to Learn", (1994 Legislation).

(٣) Roderick, 1986.

وإذا نظرنا إلى التربية «كسيرورة»، نجدها أنها جوهرياً عملية سياسية، بمعنى أنها أولاً نسيج علاقات اجتماعية، مبنية على النفوذ والسلطة، كما يعرِّف «دال» وغيره من الباحثين السياسة ضمن أدبياتها؛ وأن التربية ثانياً تؤثر إلى حد كبير على الحظوظ الحياتية للداخلين في هذه السيرورة. وما أوراق الاعتماد المتمثلة في التربية بالشهادات والإفادات والعلامات، بصرف النظر عن مدى صحة المعايير المستخدمة فيها، سوى حدود ترسم مدى البدائل والخيارات المفتوحة أمام كل فرد. ولذلك، فإن أولئك الذين يؤثّرون على طبيعة التربية وتنظيمها، وسيرورتها، يؤثّرون على خُلق مواطني المستقبل وتوقعاتهم[١] ومستقبلهم.

وضمن هذه السيرورة، تصبح الأفعال التربوية ذات طبيعة مشكلاتية[٢] أخلاقياً. فكل فعل من أفعال التعليم وكل فرصة من فرصه تثير العديد من القضايا الجدلية. ومنها ما يدور مثلاً حول أهداف التربية والتعليم وغاياتهما، والوضعيات الاجتماعية، والأنماط التي ينمذجها التعليم والتعلم، والقيود المفروضة على المشاركين في المجتمع المدرسي، وطبيعة المنهج والمعرفة المنتجة والمكرّر انتاجها، ووسائط زرعها ونقلها والتعامل معها، والعلاقات الإنسانية السائدة.

٤ ـ ٣ ـ ٣ ـ العلوم النقدية:

إذا كانت النظرية النقدية هي الخلفية الفلسفية التحتية للنهج الانعتاقي، فان العلوم النقدية هي المنهجية العلمية الملائمة للمعرفة الانعتاقية. مع العلم أن اهداف العلم النقدي عطفاً على ما تقدم بشأنها، يمكن أن تتلخص في ما يلي:

أ ـ تأييد وتعزيز سيرورات التأمل الذاتي.

ب ـ تذليل العقبات أمام النماء الواعي الذاتي للجنس البشري[٣].

---

(١) Carr and Kemmis, 1986, p. 34-39.

(٢) Problematic.

(٣) Roderick, 1986, p. 57.

وعطفاً على النظرية النقدية، تجمع العلوم الاجتماعية ـ التربوية النقدية بشكل أوثق بين أهداف الاستنارة والتحرر أو الانعتاق. وهي تقيم التكامل بين النقد والفعل، وبين النظرية والممارسة.

وعملية مكاملة النظرية والممارسة تشمل مبدئياً جميع الاهتمامات المكوِّنة للمعرفة(١) وجميع المنهجيات العلمية، عن طريق ما يلي:

أولاً: تنظيم سيرورات الاستنارة انطلاقاً من الاهتمامات العملية:

أ ـ من حيث المحتوى:

ـ تطبيق القضايا النقدية واختبارها عن طريق التأمل، ضمن الجماعات القائمة بالأفعال، والمتأملة بشأن تلك الأفعال.

ـ تنظيم سيرورات التعلم للجماعة.

ـ إقامة سيرورة تعلم نظامية منهجية تهدف إلى توليد معرفة حول الممارسات المفحوصة، وحول الظروف التي تحصل فيها تلك الممارسات.

ـ ممارسة الاستنارة كنشاط إنساني، اجتماعي، وسياسي.

ب ـ من حيث المعايير التقويمية:

ـ يجب أن تكون الاستبصارات حقيقية بالنسبة إلى الأفراد أصحاب العلاقة؛ وأن تكون قابلة للتداول التواصلي ضمن الجماعة؛ وأن تكون قابلة للفهم تبادلياً.

ج ـ من حيث الشروط الضرورية: يجب على الأفراد أصحاب العلاقة:

ـ أن يكون هدفهم حصول الفهم لدى الممارسين الذين ينجزونه بأنفسهم، دون إقناع أو قسر.

---

(١) Knowledge Constitutive Interests

ـ إعطاء أي شخص آخر من أصحاب العلاقة الفرصة الكافية كي يثير ما يشاء من التساؤلات، والتأكيدات، والإنكارات لمطالب الصحة بشأن قابلية الفهم، والصدق، والإخلاص والمواءمة.

ـ إختبار وجهات نظرهم الخاصة في المناقشات التأملية الذاتية.

ثانياً: تكوين وتوسيع القضايا والطروحات النقدية انطلاقاً من الاهتمامات التقنية:

أ ـ من حيث المحتوى:

ـ يجب أن تصمد القضايا النقدية وتبقى صالحة، إزاء طروحات الخطاب العلمي حول طبيعة الحياة الاجتماعية ومسلكها.

ب ـ من حيث المعايير التقويمية:

ـ يجب أن تكون التصريحات صادقة ـ أي منسجمة تحليلياً، وقادرة على أن تثبت صلاحها إزاء فحص البيِّنات الثبوتية المجمّعة من سياقات موائمة.

ج ـ من حيث الشروط الضرورية:

ـ حرية الخطاب.

ثالثاً: تنظيم الفعل، انطلاقاً من الاهتمامات الانعتاقية التحررية:

أ ـ من حيث المحتوى:

ـ اختيار الاستراتيجيات الملائمة.

ـ حل المسائل التكتيكية المرحلية.

ـ إدارة شؤون الممارسة.

ـ إستعادة أحداث الماضي والتأمل فيها.

ب ـ من حيث المعايير التقويمية:

ـ يجب أن تكون القرارات حذرة.

ـ يجب أن تؤمِّن القرارات لأصحاب العلاقة قيامهم بأنشطتهم دون تعرضهم للأخطار.

ج ـ من حيث الشروط الضرورية:

ـ يجب إشراك أصحاب العلاقة فعلاً، في الخطاب والنقاش وفي سيرورات اتخاذ القرارات، التي تؤدي الى القيام بالفعل.

ـ يجب أن يشترك الأفراد في الأفعال بناءً على إرادتهم الحرة[١].

هذه هي أبرز خصائص العلم الاجتماعي ـ التربوي النقدي. ويزيد على ذلك بعض الباحثين في قولهم الأوضح:

«إن العلم التربوي النقدي يهدف إلى تعديل التربية وتحويلها. وهو موجه الى إحداث التغيير التربوي. إن هدف التفسير (الذي تختص به الرؤية الوضعانية للبحث التربوي)، أو هدف الفهم (الذي تختص به الرؤية التأويلية للبحث التربوي) لا يعدوان كلاهما لحظات في السيرورة التحويلية، ولا يكونان غايات كافية بحد ذاتها... مع العلم أنهما يدلّان أيضاً على الرؤى المتنافسة في اقتراح الإصلاح التربوي، وتحديد مركز البحث التربوي الممأسس في سيرورة الإصلاح.

وهكذا تنظر الإمبيريكية ـ الوضعانية إلى الإصلاح التربوي على أنه مسألة «تقنية»؛ وينظر البحث التأويلي إليه على أنه مسألة «عملية»؛ أما العلم التربوي النقدي فيرى أن الإصلاح التربوي هو مسألة «تشاركية تعاونية». إنه يتطلع إلى نوع من البحث التربوي الذي يقوم به الممارسون التربويون أنفسهم؛ ويتبنى رؤية للبحث التربوي كتحليل نقدي موجه إلى تغيير الممارسات التربوية، وألوان الفهم

(١) Ewert 1991, p. 357-358, based on:
- Carr and Kemmis, 1984, p. 146-148

التربوي، والقيم التربوية لأولئك المنخرطين في السيرورة؛ فضلاً عن تغيير البنى الاجتماعية والمؤسسية التي توفر الأطر والسياقات لأفعالهم... إن العلم التربوي النقدي ليس بحثاً يقوم على التربية أو حولها، بل إنه بحث في التربية ومن أجل التربية»[1].

إذن، يصبح لدينا في هذا المنظور ثلاثة أهداف متصلة بالبحث التربوي:

أ ـ التبرير الفلسفي لإيجاد دوْرٍ للمعلمين كباحثين تربويين.

ب ـ إظهار وإثبات أن أفضل تفكير عقلاني حول البحث التربوي هو تحديده كشكل من أشكال العلم التربوي النقدي.

ج ـ مكاملة النظرية والممارسة في التربية والبحث التربوي، كما أسلفنا.

ولكن المعرفة التي يولّدها البحث ليست كافية من أجل الفعل. وعلم التربية النقدي يتطلب أن يفهم المشاركون الوضعية التي هم فيها، وأن يتخذوا سوية قرارات بشأن المساق الملائم للفعل الحكيم الحذر.

ومن المهم أيضاً أن لا ينظر الى علم التربية النقدي كتقنية لإحداث السيرورات الديمقراطية، بل كأسلوب لإدخال المبادىء الديمقراطية في البحث، والافساح في المجال أمام المشاركين للتأثير على ظروف حياتهم وأعمالهم، إن لم يستطيعوا أن يحدِّدوا تلك الظروف، والتعاون في توليد نقد للظروف الاجتماعية التي تدعم وتديم التبعية واللامساواة والاستغلال،[2] كواقع غير مثمر، وبالتالي غير مرغوب فيه، ولا سيما في المدى البعيد.

---

(١) Carr and Kemmis, 1986, p. 156.

(٢) Carr and Kemmis, 1986, p. 164.

الفصل الخامس

النموذج الأساسي
للبحث الإمبيريكي ــ التحليلي

٥ ــ ١ ــ تقديم: روح العصر[1] المتوجّهة نحو المستقبل:

كانت الفلسفة ولا تزال أم العلوم، كما هو معلوم. ثم استقلت بعض مجموعات العلوم عنها تدريجاً. وكانت أبكرها أوفرها حظاً في الاستقلال مجموعة علوم الطبيعة التي أصابت نجاحاً كبيراً في استقلالها هذا، وإن صادف بعضها صعوبات مثل علم الأحياء مثلاً. أما العلوم الاجتماعية وأشهرها علوم النفس[2] فلم توفق في مثل هذا المسعى الاستقلالي حتى الآن؛ ما عدا بعض العلوم الاجتماعية المتاخمة لعلوم الطبيعة أو الملتصقة بها بشكل من الأشكال مثل علم النفس الفيزيولوجي وما أشبه ذلك.

وبعد انقضاء حوالى قرن من الزمان على محاولة علم النفس وأمثاله تقليد علوم الطبيعة واتباع طرائقها، وبعد المشادَّات القديمة والحديثة التي أثيرت بهذا الشأن، تعود اليوم أصوات الباحثين الجدد فترتفع مطالبة بالكفِّ عن هذا المسعى التقليدي غير المثمر، الذي لم يولِّد سوى نتائج بسيطة مفتَّتة ومبعثرة، فضلاً عن التضليل «بالقياس» الوهمي، وعن الأضرار التي أوقعتها بعض فروع

(١) Zeitgeist.

(٢) Fragmentation of Psychology; - Bowers, 1993, p. 905.

علم النفس التقليدية، بالمجتمع وبالتربية. فنجد مثلاً الآن دعوات قوية جذرية للأكثرية لا إلى تبديل نهج علم النفس فحسب، بل حتى الى تبديل اسمه الى «الدراسات النفسية»[١].

وطبعاً ليست المسألة مسألة تسمية بقدر ما هي تغيير فلسفة ومفاهيم ومنهجيات، وبالتالي تغيير هوية علم النفس وأمثاله من العلوم الاجتماعية ـ الإنسانية التي حاولت جاهدة تقليد علوم الطبيعة ولم تفلح بعد طول تجريب الفلاح المرتقب؛ مع العلم أنه من الطبيعي أن يغري النجاح الباهر لعلوم الطبيعة كل علم آخر باقتفاء أثره والنسج على منواله. ولكن يبدو أن «روح العصر» (Zeitgeist) قد تغيرت في أواخر القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين الميلاديين، واشتدّت المطالبة بترك نموذج البحث التقليدي في العلوم الاجتماعية، وهو الموصوف بأنه إمبيريكي ـ تحليلي ـ كمي، وتبنّي غيره من نماذج البحث والدعوة إلى أكثر من ذلك، كما سنرى أدناه.

ويلخص أحد الباحثين الوضع الحالي لعلم النفس بما يلي:

«إننا نسيء تصور علم النفس عندما نراه علماً متماسكاً أو كأي فرع مترابط من فروع المعرفة مكرّس لدراسة الكائنات الانسانية دراسة أمبيريكية... إن الاعتقاد الذي بدا منذ القرن التاسع عشر الميلادي بأن علم النفس يقدر أن يكون فرعاً تاماً من فروع المعرفة، والذي أدّى الى مأسسته كعلم مستقل، إن هذا الاعتقاد جرى دحضه وتكذيبه باستمرار يومياً طوال مدة ١١٢ سنة، أي منذ تأسيسه المزعوم...»[٢].

ثم يورد حججاً عديدة لدعم موقفه المعروف من هذا الأمر حتى يقول ما خلاصته: إن النماذج الأساسية[٣] والنظريات والنماذج[٤] أو ما شابهها لا يمكن

(١) Psychological Studies; - Koch; 1993, p. 902 - 903.

(٢) Koch, 1993, p. 902.

(٣) Paradigms.

(٤) Models.

أبداً أن تثبت حق الشفعة لها دون غيرها أو تحول قيام تنظيمات بديلة. . . ولا سيما في الدراسات النفسية والاجتماعية. وإن الادعاء من قبل المروِّجين بأن النماذج الأساسية القائمة في علم النفس تستحوذ على الحقائق بالأفضلية على غيرها، يثير قضايا أخلاقية وخطيرة ضمن علم النفس. ففي الدراسات النفسية، نعتبر إعطاء حق الشفعة أو الأفضلية شبه النهائية لأي نموذج أساسي، بمثابة قوة تجاوزية تدّعي أنها تنبئ الكائنات الانسانية بمن هم تماماً، وتحدّد جوهرهم، وتعيِّن لهم قيمتهم النهائية، وطاقتهم، ومعناهم. . . . . إن على علماء النفس أن يقرُّوا بأن هناك حقولاً واسعة ومهمة من الدراسة النفسية تتطلب أساليب بحث أقرب إلى أساليب الإنسانيات منها إلى أساليب العلوم، مثل: الإدراك، والاكتناه المعرفي[١] والدافعية، والتعلم، فضلاً عن حقول أخرى مذكورة. وكذلك الأمر بالنسبة إلى علم النفس التربوي بخاصة[٢].

وربما كان من أبرز الدلائل على «روح العصر» ما سبق أن عالجناه أعلاه بشأن الحرب الضروس التي تفجرت خلال الثمانينات بين أنصار النموذج الأساسي التقليدي للبحث في التربية والعلوم الاجتماعية، ودعاة النماذج الأساسية الأخرى التي نعالجها كلها في هذه الدراسة. أضف إلى ذلك ما كتبته مؤخراً رئيسة جمعية علم النفس الأميركية السابقة، في معرض إشادتها بانجازات علم النفس بعد مرور أكثر من قرن من عمره. إنها أثبتت في هذا المعرض اتجاهين قويين اثنين لعلم النفس لا غير، هما: معاودة بزوغ النظرية النفسية، وحركة مكاملة البحوث.

فبخصوص معاودة انبثاق النظرية النفسية، مهدت الباحثة لذلك بذكر سيادة البحث الأمبيريكي في علم النفس خلال معظم النصف الأول من القرن العشرين وإهمال النظرية النفسية إهمالاً شبه تام، نظراً لشيوع الإمبيريكية العمياء الخالية تماماً من التوجه النظري، كردٍّ فعلٍ على التنظير دون حدٍ أو قيد. وفي الواقع أكد بعض المتطرفين بأنهم يفضلون القيام بالتحاليل الإحصائية للمعطيات دون

(١) Cognition; - Koch, 1993, p. 903.
(٢) John Nisbet, in: Hirst, 1983.

معرفة بأسماء المتغيرات التي هم بصددها. ولكن علماء النفس أدركوا تدريجاً وأكثر فأكثر أن النظرية والمعطيات الأمبيريكية يجب أن يعملا معاً في تحديد مشكلات البحث، وتصميم التجارب، وتأويل النتائج، حتى أصبح هذا التوجه في أواسط الثمانينات من هذا القرن حركة جليّة رائعة، وحتى ظهرت في أوائل التسعينات مجلة خاصة عنوانها: النظرية وعلم النفس (١٩٩١)، فضلاً عن تطور فرع جمعية علم النفس الأميركية المختص بعلم النفس النظري والفلسفي[١].

أما الاتجاه الثاني المنوّه به والمستقل عن الاتجاه الأول، والذي نتطرق اليه لأهميته بنظرنا، فهو لا يختص بعلم النفس، بل بكل فروع المعرفة وفيما بينها، وبكل ما يمت إلى التعلم والتعليم بصلة. ونحن نشيد بأهميته ونجتهد فيه باستمرار. وهو يؤكد على دعم الحركة الأخرى الرامية إلى بناء الجسور بين جزر البحث المبعثرة، وعلى ضرورة صياغة نماذج شاملة توفق بين النتائج المتضاربة ظاهراً. وبعد ذلك، تركز رئيسة جمعية علم النفس الأميركية المذكورة على الإشادة بأحد المجالات الكبرى التي تعلق عليها الآمال الكبار لتوحيد كل مجالات علم النفس، ألا وهو مجال «التعلم». فقد رافق علم النفس الحديث منذ بداياته ولا يزال، مع أنه مجال محفوف بالمشادات بين الباحثين فيه[٢]. وقد أكّد على أهمية إسهام علم النفس في مجال التعلم مستقبلياً باحثون آخرون[٣]، وعلى مساعدة المتعلمين على بناء المعاني وتطوير المهارات طوال حياتهم، وذلك بمناسبة الاحتفالات المتعلقة بانقضاءماية سنة على نشأة علم النفس.

فإذن، إن روح العصر اليوم تقتضي أن نتمسك بالإمبيريكية المبصرة لا العمياء في مواضعها لا غير، كما سنرى في هذا الفصل، وأن نعتصم بالتأويلية والنقدية في العلوم الاجتماعية على الأقل، إذ إن هناك الآن من يطالب أيضاً بأن تشملا أيضاً علوم الطبيعة. ولكن مطالبتنا لا تشمل ضروباً من الهذيان

(١) Anastasi, 1992, p. 842.

(٢) Anastasi, 1992, p. 842.

(٣) McKeachie, 1992, p. 844.

والشعوذات الحاصلة فعلاً في الآداب والفنون والعلوم الاجتماعية ـ الإنسانية باسم النظرية، وباسم بعض المذاهب الحديثة في هذه الميادين.

وهكذا نتبين أنه لا معدى لنا عن النظرية والتنظير في جميع ميادين المعرفة، وليس فقط في العلوم الاجتماعية ـ الإنسانية، كما سبقت الإشارة. وقد يعجب المرء من أن كثيراً من طلبة الجامعات المتخرجين بالسرعة الممكنة، وبعض أساتذتها وباحثيها أنفسهم، لا يتعاطون القضايا النظرية في اختصاصاتهم ضمن التربية والعلوم المتصلة بها، إلى درجة أن بعض الجامعات القائمة ليس لديها حتى مساقات في الفلسفة وفي فلسفة التربية. وعلى منوال ما مرَّ معنا أعلاه نجد بعض هؤلاء المحدثين يتباهون بأنهم تقنيون، ولا علاقة لهم بالفلسفة والنظرية، ويعترضون على إدراج مفاهيمها في بعض المؤتمرات التربوية بكل بساطة وبتمام الجهل. فلا عجب والحالة هذه أن تكون أعمالهم التعليمية والبحثية على ما هي عليه.

إن البحث التربوي ينطوي دائماً على التزام فلسفة تربوية معينة، وبالتالي التزام قيم تربوية[١] معينة. وكذلك الأمر بالنسبة الى سائر ألوان البحوث. أضف الى ذلك أنه «لا غنى عن نموذج للإنسان... إذ إن كل نظرية اجتماعية تحتاج إلى فلسفة ماورائية... يكمل فيها نموذج الإنسان طريقة العلم وتكمل فيها طريقة العلم نموذج الإنسان»[٢].

وهذا ما يتعارض مع موقف الإمبيريكيين التقليديين، كما سنرى.

ومن جهة أخرى، نجد أيضاً أن بعض المستقبليين المجرّبين انطلقوا في محاولاتهم لمعاودة النظر في طبيعة الدراسات المستقبلية لتبرير سيناريوهاتهم المعيارية. وفحوى كلامهم في هذا الصدد يتلخص فيما يلي:

«بمقدار ما نقلِّد العلماء وندعي موضوعية متجردة من القيم في رؤيتنا للمستقبل، فإننا بذلك ننكر الأمر ذاته الذي يجعلنا كائنات إنسانية صالحة،

(١) Carr, 1985 -a- p.119; - Carr, 1985 -b- p.231.

(٢) Hollis, 1977, p. 2-3.

ومستقبليين صالحين. إننا ننكر أننا نهتم ونعتني بالغير ونرعاه. ولكن يتوجب علينا أن نقوم بذلك؛ وإلاَّ فإنه محكوم علينا بمستقبل مروِّع فظيع». إن أسس العلم التقليدي باتت واهية. وإن العلوم الانسانية ـ الاجتماعية تتحرك الآن باتجاه الدراسات المستقبلية، لأنها تشعر بحاجتها الماسَّة إلى سيناريوهات معيارية كخصيصة أساسية لأبيستيمولوجياتها. وهناك حركة حقيقية في ميادين الأنثروبولوجيا، وعلم النفس، والنقد الأدبي، والفلسفة وعلم الاجتماع تسير في هذا الاتجاه[١]. وهل يعقل أن يبقى علم التربية أو علومها بمنأى عنه؟! وحتى متى؟!

٥ ـ ٢ ـ نموذج البحث الإمبيريكي ـ التحليلي في العلوم الطبيعية:

إن البحث يجري من أجل توليد العلم والمعرفة ومختلف التطبيقات والنتائج التي يمكن أن تستلّ منهما. فما هو العلم؟ وما هي المعرفة؟ وما هي شروطهما؟ وكيف نحصل على معرفة صحيحة وموثوقة حول العالم الفيزيائي المادي، وحول العالم الاجتماعي؟ وما هو البحث الذي يؤدي اليها؟

هذه بعض الأسئلة المفصلية الحرجة، التي تشكل الإجابة عنها أمراً بغاية الأهمية النظرية والعملية؛ إذ إن مثل هذه القضايا ليست تمارين أكاديمية بسيطة، بل إن محتوى ردِّنا عليها، وكيفيته ومتابعته هي أمور لها مغازٍ وانعكاسات خطيرة على حياتنا وحياة الأجيال التي تأتي بعدنا. وسنحاول في الفصول القادمة أن نجيب عن بعضها معتمدين على التطورات الأخيرة في هذه الميادين مع اجتهاداتنا، بحيث تتكشف أمامنا بعض سبل البحث والعلم والمعرفة الجديرة بالاهتمام والمتابعة، إلى أن تتجمع كتل حرجة من هذه الأمور أو تحصل حتى خوارق، تدفع بنا إلى مستويات أرقى فأرقى من نوعية الحياة العملية والنظرية والأخلاقية.

---

(١) Ogilvy, 1992, p. 6-7.

٥ ـ ٢ ـ ١ العلم والطريقة العلمية:

ما الذي نعتبره علما حقيقياً؟ ـ يمكننا القول بإيجاز إن التصور الإمبيريكي ـ التحليلي يركِّز العلم على أساس استخدام القوانين المستخرجة إمبيريكياً لتفسير حدوث ظاهرة قابلة للملاحظة، أو للتنبؤ بها، بحسب النمط الاستنباطي[١] لنموذج القانون المعتمد من أجل التفسير العلمي. وإن القوانين الإمبيريكية التي تسمح بقيام مثل هذه التفسيرات والتنبؤات تفهم بموجب علاقات التباين المترافق[٢] التي أرسى دعائمها «دافيد هيوم».

وفي هذا المنظور الإمبيريكي. تصبح كل الشروط قابلة للتحديد إجرائياً بالرجوع فورياً إلى ظواهر قابلة للملاحظة. وأبلغ مثل على ذلك هو علم الفيزياء الذي أتخذ مثلاً أعلى راديكالياً لجميع العلوم.

ونجد أيضاً ضمن التصور الإمبيريكي للعلم الإدعاء بأنه علم حيادي متافيزيكياً أي ما ورائياً بالنسبة إلى الوجود الحقيقي، ومستقل عن شعور الملاحظ به، وعن موضوعات الاستقصاء والبحث. وبالتالي فإنه يعكس الواقع الموضوعي الذي يمكن فحصه ودراسته بأسلوب متحرر من القيم، ينتج وقائع[٣] موضوعية مستقلة يمكن التحقق منها، تسمّى أحياناً «حقائق».

وخصيصة الموضوعية هي التي يجعلها كثير من الباحثين عماد الطريقة العلمية، مع أن غيرهم يعتبرها متصلة بالعلم نفسه وليس بطريقته[٤].

ويمكن تحديد «**الطريقة العلمية**» بأنها حزمة من الإجراءات الأساسية التي يقوم بها العلماء لتحويل النوادر والاحساسات الباطنية والوقائع الخام الى معرفة منهجية نظامية. وفضلاً عن الملاحظة، تشمل تلك الإجراءات التجربة المضبوطة، والتكمية[٥]، وصياغة الفرضيات واختبارها، وبناء النماذج الرياضية.

(١) Deductive Pattern.

(٢) Concomitant Variation.

(٣) Facts.

(٤) Nuyen, 1990, p. 438.

(٥) Quantification.

وعند هذا الحد نؤكد على أن القياس الذي تستخدمه الطريقة العلمية يجب أن يكون صحيحاً وثابتاً وملائماً وإلاَّ فسد[١] أحد الأسس الجوهرية التي تقوم عليها الطريقة العلمية؛ كما سنشرح أدناه.

ولا بد أن نفهم قيمة الطريقة الامبيريكية، ونستعين بها ما أمكن في مواضعها، إذ إنها تحسم التحاج عن طريق إظهار الوقائع الثابتة، كما يحصل مثلاً في تجارب الطيران[٢] وغير ذلك.

٥ ـ ٢ ـ ٢ ـ خلاصة نظرية الوضعانية المنطقية:

والإطار النظري للنهج الإمبيريكي ـ التحليلي. هو نظرية الوضعانية المنطقية[٣]، التي أنشأتها مدرسة فكرية في فيينا[٤]. وإن جوهر رؤيتها للعالم، ومغازي تلك الرؤية للعالم، يمكن تلخيصها في الطروحات التالية[٥]:

١ ـ إن العالم هو مجموع عناصر نووية تتحرك في المكان والزمان، وتقاس إمبيريكياً.

٢ ـ تحصل الحركة في المكان والزمان بحسب قوانين عمومية، حتمية، سببية، تشمل جميع الوضعيات.

٣ ـ من أجل تفسير الظواهر المعقدة مثل النمو البيولوجي أو الفكر البشري، يلزم ويكفي أن نحوِّل ونقلِّص تلك الظواهر الى الأجزاء الفيزيائية التي تكوِّنها، ثم نضع أوصاف الحالات لتلك الأجزاء في معادلات رياضية تمثل قوانين عامة محكمة الإثبات.

٤ ـ من أساليب إثبات القوانين العامة، اختبار قوتها التنبؤية.

---

(١) Michell, 1997, p. 355.

(٢) Miller, 1992, p. 849.

(٣) Logical Positivism.

(٤) The Vienna Circle included: Ludwig Wittgenstein, Moritz Schlick, and Rudolf Carnap. Their insights were anglicized by Bertrand Russell and A. J. Ayer.

(٥) in: Ogilvy, 1992, p. 14.

وعلى مثل هذه الأسس تقدمت علوم الطبيعة، وعلى رأسها علم الفيزياء، بخطوات وقفزات عملاقة نحو تحقيق خطط تفسيرية لجوانب الطبيعة، أي مشاريع عامة ومتماسكة، وذات استطاعة تنبؤية، عجّلت في توسيع نطاق التحكّم التقني بالطبيعة؛ واعتبرت من أعظم انجازات البشرية.

ولا عجب في مثل هذه الحال، كما أسلفنا، أن تطمح جميع فروع المعرفة الى أن تصبح مرعية الجانب مثل الفيزياء وسائر علوم الطبيعة. ولكن هل يمكن تطبيق البرنامج الإمبيريكي الوضعاني في جميع العلوم وفي جميع الأوضاع؟

هذا ما سنحاول تبيان محدوديّاته في الصفحات التالية.

٥ ـ ٢ ـ ٣ ـ استنتاج أول:

مدى صلاح نموذج البحث الإمبيريكي ـ التحليلي

فإذن، لا غبار على نموذج البحث الإمبيريكي التحليلي في نطاقه الأساسي والطبيعي، أي في معظم مجالات العلوم الطبيعية المعروفة. ولن تجد من يعترض على ذلك؛ نظراً للإنجازات الملموسة والكبرى التي حققها، ولايزال يحققها حتى أوائل القرن الحادي والعشرين الميلادي.

ولكن الخلاف الأكبر حصل عندما طمح كثير من العلماء الى تطبيق نموذج البحث الأميريكي التحليلي الوضعاني على بعض العلوم الاجتماعية ـ الانسانية، بإصرار واستمرار، خلال معظم القرن العشرين الميلادي، دون نتائج إيجابية تذكر. ولذلك استشرت النزاعات والحروب مثل التي ذكرناها أعلاه خلال الثمانينات، بين أنصاره وأنصار نماذج البحث الأساسية الأخرى. وبدأ نجمه يأفل الآن، ولو ببطء وصعوبة، نظراً لتغلغله في عقول كثير من الباحثين الذين يريدون كسب الاحترام والشهرة، والذين لهم أيضاً في ذلك مآرب أخرى، سنتعرض الى بعضها أدناه. هذا هو الاستنتاج الأول الذي توصلنا اليه؛ فهل هناك استنتاجات أخرى بهذا الخصوص؟

٥ ـ ٢ ـ ٤ ـ استنتاج ثانٍ: قلة اليقين العلمي

أشرنا أعلاه إلى أن بعض علوم الطبيعة مثل علم الأحياء لقيت صعوبات في سبيل اللحاق بسائر علوم الطبيعة، ولا تزال تلقي صعوبات أخرى في تطبيق نموذج البحث الإمبيريكي ـ التحليلي ـ الوضعاني. ومن المستغرب أن يكون علم الفيزياء الذي وصفناه سابقاً بأنه بلغ القمة بين علوم الطبيعة في تطبيقه لنموذج البحث الإمبيريكي ـ التحليلي بنجاح باهر، قد وصل هو نفسه في بعض استشرافاته الى نوع من قلة اليقين، يدعو الى العجب ويستدعي بعض التواضع. فبصدد الميكانيكيات الكمية[١] حصلت خلال النصف الاول من القرن العشرين، ثورة في الفكر العلمي حملت علم الفيزياء على أن يطّرح منهج «نيوتن» الذي يصوّر الكون حتمياً وقابلاً للتنبؤ، وأنه يعمل مثل الساعة، وأن يقر علم الفيزياء نفسه بعشوائية الظواهر الأصغر من الذرة وعدم استطاعة تحديدها، ممّا يجعل وضعيات فيزيائية متماثلة تصدر نتائج مختلفة. ومن المعلوم أن ظواهر «الميكانيكيات الكمية» تمثل دوراً مهماً في التطور البيولوجي. فالإشعاعات للجزيئات الأصغر من الذرة تسبب طفرات وراثية تشكل مصدراً مهماً للتنوع الطبيعي الذي يغذي ويرفد التطور البيولوجي.

ولا ندخل أكثر من ذلك في دقائق الميكانيكيات الكمية والنتائج التي صدرت أو يمكن أن تصدر عنها، بتقدم العلم. لكننا نكتفي بالاشارة الى بعض خصائصها المحيِّرة.

ففي إطارها يبدو أن ملاحظة الجزيئيات، بواسطة قياسها يغيِّر تلك الجزيئيات، وأن كينونة ما يمكن أن توجد في حالتين تبدوان متناقضتين في وقت واحد (مثل: ثنائية الموجة الجزيئية للطاقة الضوئية)[٢]. ونظرية «بل» تنص على أن كل الحقائق هي غير محلية، بمعنى أن كل شيء في هذا الكون هو مرتبط بكل شيء آخر، ويؤثر فيه بسرعة أكبر من سرعة الضوء؛ ومن المعروف أن

---

(١) Quantum Mechanics.

(٢) Wave particle duality of light energy.

عملاقي الفيزياء «ألبرت أينشتاين» و«نيلز بور» لم يحلّا معضلة الطبيعة الأساسية للمادة، ولم يتفقا بشأنها[1]. فإذن، ليس هناك يقين علمي ثابت حتى في بعض مجالات علوم الطبيعة نفسها،[2] بالرغم من المحاولات البحثية التي تمّت. وقد أورد أحد أشهر العلماء بصراحة أن «علم الفيزياء لا يمكن أن يكون حتمياً»، وأن النشاط الجسدي يمكن أن ينظر اليه كسيرورة ابتكارية وتجديدية؛ وبذلك يتحد علم الطبيعة مع العلم الاجتماعي؛ مما يشكل تحدّياً للحضارة الغربية السائدة[3].

فاذا كان الأمر كذلك على مستوى المادة الأصغر من الذرة، فما الذي يمنع أن نكتشف يوماً ما أحداثاً عشوائية مماثلة تؤثر على تعلم الكائنات البشرية وسلوكها وأفعالها، التي تتميز بتعقيد زائد مثل الابتكار، والتي لا يزال الكثير من أسرارها مغلقاً على الإنسان، ذلك المجهول.

٥ ـ ٢ ـ ٥ ـ طبيعة المعرفة ووحدة العلم:

تساءلنا أعلاه عن ماهية العلم والطريقة العلمية، والآن نرجع فنتساءل عمّا له أسبقية على ذلك مثل الاعتبارات الفلسفية؛ ولا سيما الاعتبارات الأبيستيمولوجية التي تتعلق بشروط المعرفة وكيف نعرف، والاعتبارات الأنطولوجية التي تتعلق بطبيعة الوجود، حتى نتطرق إلى إمكان قيام وحدة بين شتى العلوم، وعلى أية أسس.

من البدهيات التي كثيراً ما نهملها أن المعرفة تولد من الجهل، والفعالية تنشأ من اللافعالية؛ إذ لا منشأ بديلاً لذلك يبدو معقولاً، إلاّ فيما بعد، عندما تتراكم المعرفة.

وما التعثر الذي نبدأ به في أي عمل فكري أو تطبيقي نقوم به إلاّ من متطلبات الحنكة القادمة. ويمكن النظر إلى المعرفة على أنها بعد تطورها تصبح

---

(١) Cziko, 1982, p. 21-23.

(٢) Goswani, 1988, p. 9.

(٣) I.Prigorine, 1997, in: Wallerstein, 1999, p. 16-17.

أعجوبة كبرى مبنية على عشرات آلاف من الأعاجيب الصغرى التي كلفت مجهودات مضنية في إنتاجها، وفي تراكمها وتكاملها. فالعلم كما أصبح حتى الآن هو نتيجة التحول التراكمي للمعرفة المجنية أصلاً عبر الأجيال بواسطة الحس السليم المشترك، ونتيجة للتطبيقات العديدة للأداة التي نسميها التحقق عند حدِّه الأدنى[١]، مثل أسلوب الاستقراء (Induction) عطفاً على أسلوب الاستنباط أو الاستنتاج القياسي (Deduction) الذي نوهنا به آنفاً. وإن تلمس طريق المعرفة قلّما يكون أمراً واضحاً أو يسيراً.

ولذلك يلزم فتح أبواب الحرية الفكرية والتجريبية على مصاريعها دون قيود، ما أمكن، حتى يتسنى للعلماء الاهتداء على اكتشافات لا تخطر حتى على بالهم هم أنفسهم. ومن الأمثلة الحديثة على ذلك اكتشاف بعض الأدوية الناجعة في علاج بعض أنواع الذُّهان[٢]؛ فضلاً عن الاكتشافات والاختراعات السابقة في ميادين أخرى أيضاً. ويجدر أن لا ننسى أن المعرفة الجديدة تظهر في العادة غير مصقولة[٣] وحتى ضبابية. وقد أظهر التاريخ أن تطور المعرفة العلمية هو سيرورة ديناميكية قابلة للتبدّل والتغير[٤].

فعسانا نهتم بالمجتهدين وأفراخ العلماء والباحثين والأساتذة، ونحترم عمليات نشوء الأفكار والمعارف وسائر المبتكرات لدينا ولدى غيرنا، ونرعى ظهور العلماء والمجتهدين المنشقين والأفذاذ[٥]، في العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والإنسانية على السواء. صحيح أن العلم لن يعطينا كل الإجابات؛ ولكن هل من سبيل لنا غيره. ويا ليتنا نستخدم طاقاتنا العقلية، كما كنا نفعل في الماضي[٦].

وممّا يعقِّد الأمور كون التوجه نحو التحقق والبحث والاكتشاف ليس مسألة

---

(١) Minimal Verification; - Hallden, 1986, p.68.

(٢) Such as: Chlorpromazine; - Miller, 1992, p. 850.

(٣) Holden, 1988, in: Harvard Educational Review, 58: 4, Nov. 1988, p. 522.

(٤) بو جودة، ١٩٩٧، ص ١٧.

(٥) Mavericks, in: Dewsbury, 1993, p. 869.

(٦) شتراوس، ١٩٩٥، ص ١٣.

سهلة المتناول، وكون الكفايات والمهارات اللازمة كذلك ليست كلها عامة. وقد تظهر قضية البحث والاستقصاء على غير حقيقتها، نظراً للنظرة المبسطة وغير الوافية لطبيعة المعرفة. فقلَّما نأخذ بنظر الاعتبار أن المعرفة لها صيغ وأشكال مستقلة مميَّزة، وإن كانت متصلة. فلكل شكل منها خصائص تميزه في الطرح، والتصوُّر والإجراءات. «وليس هناك من سبيل مثلاً الى جمع البحث التاريخي والبحث العلمي في مهارة عامة واحدة للبحث»[١].

وإن الأمور التي يجب أن يقوم بها المرء لتنفيذ هذه البحوث تختلف تماماً، لأنها تتطلب كتلاً متباينة من المعلومات، كما تستلزم استبصاراً بشأن مشاريع تصوّر تختلف كذلك اختلافاً جذرياً. وهذا الاستنتاج الرابع المبكر هنا، يمهد للاستنتاجات العامة والتوصيات التي سنتوصل اليها في أواخر هذه الدراسة.

واذا كان صحيحاً أن كل البحوث لا بد أن تتصف بخصائص عامة مثل الصحة، والابتكار أو التفكير النقدي، فإن ذلك لا يعدو تشابهاً مبدئياً. أما ما يعوَّل عليه كصحة، وكابتكار صحيح، أو تفكير نقدي صحيح فتحدده معايير تكون جزئياً عامة، ولكنها تكون ايضاً إلى حد كبير مختصة بأشكال المعرفة المعنية في بحث معيَّن. ولا بد من إعطاء الأولوية بشأن المعرفة الى الاعتبارات الإبيستيمولوجية، التي تقرر مبدئياً قبول تلك المعرفة المستقاة بالبحث أو رفضها، أي تقرر شرعيتها على أسس معينة؛ وبالتالي تضع حدوداً على شتى الأبعاد التطبيقية العملية التي تنشأ عنها، ولا سيما في مجالات التعلم والتربية والتعليم.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النقطة التي أثرناها بشأن مراعاة العنصر الخاص المتفرد في كل نوع من البحث، لا تتعارض مع مبدأ التكامل الذي يجري التأكيد والإصرار عليه حديثاً. فالتكامل الذي يربط الى حد صغير أو كبير بين عناصر موضوع معين أو بين الموضوعات، لا يضيع بالضرورة هوية تلك العناصر كليةً، ولا يستخدم نفس أساليب الاستقصاء والبحث فيها إذا كانت

(١) Rogers, 1990, p.4.

عناصرها مختلفة، ولا يكاملها إلاّ ليوقعها في وحدة أكبر وأشمل، بحسب المبتغى والفوائد المرجوَّة من ذلك الترابط أو التدامج.

٥ ـ ٢ ـ ٦ ـ الخلاصة والنتيجة:

حاجة العلوم الطبيعية الى التأويل والنقد:

فهل نطمح بعد ما تقدم في أن نصل إلى وحدة للعلم؟ وأي علم؟ وعلى أي أساس؟ ـ هل نحقق وحدة العلم على الأساس التقليدي الذي يخضع جميع العلوم لنموذج البحث الأمبيريكي ـ التحليلي ـ الوضعاني، مع اتّخاذ الفيزياء كمثل أعلى، أم على أسس أخرى، كما سنرى؟

كانت الدعوة خلال معظم القرن العشرين الميلادي موجهة من قبل أكثرية العلماء إلى الجميع ليتبعوا النموذج الوضعاني الذي طبق بنجاح واضح في علوم الطبيعة، وليعتمدوه في سائر العلوم دون استثناء. وهكذا أجريت البحوث لإيجاد تفسيرات علمية للظواهر الطبيعية والإنسانية على السواء، تستند إلى استنتاجات من قوانين شاملة. ولكن تلك المحاولات لم تسفر عن نتائج مُرضية في العلوم الاجتماعية. وكانت هناك أيضاً دعوات أخرى مناهضة لتعميم النموذج الوضعاني، قبل أن يتركّز ويشتهر، أي قبل القرن العشرين الميلادي.

أما اليوم فقد قويت شوكة أخصام النموذج الوضعاني الذي كان مهيمناً هيمنة شاملة. وذلك بناء على مرتكزات عديدة نظرية وعلمية وخبروية، كما سنرى تدريجاً. فبينما ينظر إلى العلوم الطبيعية على أنها تستخدم تفسيرات للظواهر مبنية على قوانين نظرية، صيغت كنتيجة لملاحظة الانتظامات في سلوك الظواهر ملاحظة أمبيريكية، اعتبرت العلوم الاجتماعية ـ الإنسانية منخرطة في محاولات لفهم معنى السلوك الإنساني، لا بل الأفعال الإرادية التي تقبع وراء السلوك، وتشكِّل الظواهر المدروسة في ميادينها.

فالمواضيع التي تدرسها العلوم الاجتماعية ـ الانسانية مثل الأفعال، والممارسات، والأدوار، والمؤسسات كلها لها معان ودلالات خاصة للفاعلين الاجتماعيين الذين يقومون بها، ولغيرهم. ولهذا السبب تتطلب العلوم الاجتماعية ـ الإنسانية فهم المعنى الذي تتضمنه الظواهر والذي قصده

الأشخاص الفاعلون، ومناقشته، ونقده. وهذا يتطلب أموراً مختلفة عما يتطلبه اختبار استنتاجات افتراضية مشتقة من قوانين عامة، مبنية بدورها على انتظامات سلوكية جرت ملاحظتها سابقاً.

وحديثاً، تصدَّرت مركز الإهتمام من جديد مسألة التمييز الفلسفي المهم بين العلوم الطبيعية والعلوم الإجتماعية ـ الإنسانية. فبعد انهيار تطبيق النموذج الوضعاني للعلوم الطبيعية في العلوم الاجتماعية ـ الانسانية، تغيّر محور المناظرة، وانقلب الوضع بحيث أصبحت القضية تطرح الآن على أساس مدى إمكان فهم العلوم الطبيعية لنفسها؛ بصفتها تحتاج أيضاً إلى نفس النوع من الإجراءات التأويلية التي نعتبرها اليوم بعامة متأصلة في العلوم الاجتماعية ـ الانسانية.

وبناءً على هذا الوصف الجديد للعلوم الطبيعية، أصبحت هي ذاتها تحتاج كذلك إلى ممارسات تأويلية. وذلك بالنسبة إلى النماذج الأساسية للبحث ومثيلاتها من المرتكزات الكبرى التي تشكل المعايير والمرجعيات التي تعتمدها مجموعات العلماء؛ إذ إنها هي التي توجه طرائق البحث وتقنيات الاختبار وإجراءاته من أجل التحقق من النتائج[١]. ومنذ ثلث قرن ونيّف ركّز «كون» على مغازي النماذج الأساسية للبحث[٢] واستبدالاتها بعد أن تستنفد أغراضها، وتنشأ أغراض جديدة لمجموعات جديدة من العلماء، ومن يقف وراءهم من أصحاب المصالح.

٥ ـ ٣ ـ نموذج البحث الإمبيريكي ـ التحليلي في العلوم الاجتماعية:

٥ ـ ٣ ـ ١ ـ من العلم الكلاسيكي الى عبادة العلم الكبير، وعواقبها: خاتمة لما سبق، ومقدمة لما سيأتي:

حصل النجاح السابق الذي حققه «العلم الكلاسيكي» على يد العالِم السيّد

(١) Stauch, 1992, p. 338.
(٢) Kuhn, T.S., 1962.

المهذّب[1] الذي كان يعمل مستقلاً في مخبره؛ وعندما كان العلماء يتابعون أبحاثهم ويتوصلون الى حقائق معينة، متحررين الى حدٍ ما من التوجيه السياسي المباشر والمسؤولية السياسية الراهنة. ولكن منذ الحرب العالمية الثانية تغير العلم تغيراً جذرياً لا رجوع عنه، وأصبح «علماً كبيراً» وقوة منتجة، إنما أقرب إلى العبودية؛ إذ أضحى مسيَّراً لأمر الشركات والحكومات، حيث «الأكبر هو الأفضل». وحل محل العالِم السيّد المهذب فريقُ بحث كبير تحت أمرة إدارة مركزية، كما حصل في مشروع «مانهاتن» مثلاً، ذلك المشروع الذي أنتج القنبلة الذرية، وأصبح نموذجاً أساسياً للبحث الكبير والعلم الكبير الهادف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العلمية الكبرى؛ وقِس عليه عالمياً[2].

وهكذا تدوَّل العلم وأصبح عالمياً[3] يتعامل مع التعقيد، سواء أكان ذلك في التطور العسكري، أو الوراثي، أو التبيؤي، أو الذكاء الإصطناعي. فإذن، أضحى العلم مختلفاً اختلافاً نوعياً لأنه يتعاطى مع سيرورات معقّدة تتحدى التفسير على أساس قوانين بسيطة تقليصية. وآية ذلك ما يحدث في ميدان البيولوجيا الجزيئية. فبعد اكتشاف الشيفرة الوراثية، ظهر تفاؤل كبير بإمكان تقليص البيولوجيا الى تفسيرات على أساس سيرورات جزيئية يسيرة. ولكن البرامج التي أعدت لتولِّف وتنتج أشكالاً جديدة من الحياة أضحت معقّدة إلى أبعد حد ولا تنقاد الى الإخراج بقوانين بسيطة.

وكذلك أضحت العلوم مسيّرة نحو التكنولوجيا العليا واستكشافاتها، وأمست النظريات العلمية تصاغ لتشبع نتائج تلك الاستكشافات. ومن الآيات التي تجسد ذلك المجهر الألكتروني والحاسوب الفائق[4]. وقد حاول البعض رفع

---

(١) The Gentleman Scholar; - Redner, 1987.

(٢) Such as: Japanese fifth generation artificial intelligence program, with its "planned breakthroughs", and corresponding programs such as: Alvey and Esprit in Europe - Hilton, 1992, p. 260.

(٣) World Sciences.

(٤) Redner, in: Hilton 1992, p. 260.

التكنولوجيا الى مصاف العلوم أو أكثر في بعض الجامعات، مما يؤكد مجدداً على ختم العلم حالياً بالغايات السياسية والاقتصادية، وتجريده من إطاره الأخلاقي الإنساني، وادعاء الحيادية والموضوعية، وفصل الوقائع عن القيم؛ بعدما كان العلم في القرنين السابع عشر والثامن عشر الميلاديين قوة تحررية للفكر[١].

وهكذا بعد الانبهار بالعلم الكلاسيكي جاءت مرحلة «عبادة العلم»[٢] الكبير وتأليهه، وتنصيبه فوق جميع المعطيات الثقافية الأخرى. وذلك على أساس نموذج البحث «الامبيريكي ـ التحليلي ـ الوضعاني»، الذي غزا معظم فروع المعرفة الأخرى، وحاول أن يطبعها بطابعه، خلال معظم القرن العشرين الميلادي؛ ولا يزال يحاول العودة إلى هيمنته على العلوم الاجتماعية والتربوية، على يد بعض التوجّهات الاقتصادية والسياسية[٣]، في بعض البلدان الغربية.

ومن هنا نبعت ظاهرة «الحسبنة»[٤] وغيرها من محاولات وضع المعادلات الحسابية والرياضية وسائر تجارب «القياس» غير الموفقة في غير مواضعها، بل المضلّلة في معظم مجالات الاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية وسائر العلوم والميادين الاجتماعية، حسبما رأينا وسنرى على التوالي؛ كما ظهرت مؤخراً ردود الفعل العنيفة عليها، والتي تزداد موجاتها وتتسع باستمرار.

«والسبيل الوحيد للسيطرة على طغيان العلم في القرن الحادي والعشرين الميلادي، هو أن تخضع منشآته للرقابة الشعبية، وللمؤسسات الديمقراطية، فيضحي العلم والعلماء خادمين للمجتمع، وليسوا أسياداً عليه»[٥]. وقد بدأت الأدبيات الحديثة تلهج بوضع آليات يتمكن بواسطتها المواطنون المستنيرون من المشاركة في تحديد أولويات البحث العلمي، وتحديد مستقبله[٦].

---

(١) نفادي، ١٩٩٦، ص ١١٠.
(٢) e.g.: Ogilvy, 1992, p. 8.
(٣) Schneider, 1998, p. 278.
(٤) Arithmomorphism; - Redner in: Hilton 1992, p. 260. See also: Alper, 1991, p. 68.
(٥) نفادي، ١٩٩٦، ص ١١٠.
(٦) Kleiman, 1995, p. B1-B2.

٥ ـ ٣ ـ ٢ ـ التكمية مع القياس:
مشكلة كأداء في العلوم الاجتماعية والتربوية:

إذا كان من الضرورة بمكان وضع حد لطغيان العلم الوضعاني وتطبيقاته على شتى مجالي الحياة الإنسانية دون مبرَّر، فإن من الأوْلى أيضاً لجمه عن دخول مجالات غير مجالاته دون سند. ففي ذلك مجافاة لمنطق العلم نفسه. كما أنه لا بد من أن يخضع العلم وتطبيقاته للنقد الحصيف الفلسفي والاجتماعي، أسوةً بسائر شؤون الحياة.

وقد نوّهنا أعلاه بالنقد المتزايد لاستخدام نموذج البحث التحليلي ـ الامبيريكي القائم على الظهير النظري الوضعاني في العلوم الاجتماعية والتربوية، تقليداً لاستعماله في العلوم الطبيعية، والآن نستكمل هذا النقد بالتركيز على مسألة التكمية، (Quantification)، ومن ثمَّ القياس، (Measurement)، ضمن ذلك النموذج البحثي المنقول نقلاً غير صحيح الى العلوم الاجتماعية والتربوية.

فمن الواضح أن العلم، بمعناه المستخدم في العلوم الطبيعية، لا تقوم له قائمة إلا «بالتكمية» الصحيحة الدقيقة. ومفهوم، (Concept)، «الكمية» مفهوم مركزي، يرتكز اليه علم الطبيعة بهذا المعنى، ولا يستقيم أمر ذلك العلم بدونه. فإذا لم يثبت أيّ علم من العلوم أن الظواهر والصفات التي يدرسها هي ظواهر أو صفات كمية فعلاً، قبل التماس الوسائل لقياسها كمياً، تصبح دعواه العلمية بهذا المعنى باطلة. وبالتالي تصبح وتمسي كل النتائج التي توصل اليها عن هذه الطريق عبارة عن نتائج غير علمية بالمعنى المقصود هنا. ويصدق هذا الحكم على أيّ فرع معرفي وعلى النتائج التي توصل اليها، مهما طال الزمن على استخدام ذلك النموذج البحثي غير العلمي.

وفي مثل هذه الحال، من افتقاد التكمية الصحيحة، كما هي معروفة ومقرّة في العلوم الطبيعية، قد تكون النتائج المحصّلة في فرع معرفي معيّن مفيدة أو مضرّة، بناء لاعتبارات اجتماعية معيّنة؛ ولكنها تصبح تضليلية، إذا قبلت على أنها نتائج «علمية» بالمعنى المقصود هنا مع هالة الاحترام المعقودة حولها. ولكل حال من تلك الأحوال مغازٍ اجتماعية معيّنة.

وإذا أخذنا على سبيل المثال المفحم، حالة أشهر العلوم الاجتماعية وأبرزها، وأقواها نفوذاً، وأكثرها نمواً، ألا وهو «علم» النفس، وفحصنا دعواه بأنه «علم» مثل العلوم الطبيعية، من حيث أنه يعتمد القياس الكمي مثلها، نجد أنه، بعد أكثر من قرن من ممارسة البحث «العلمي» في علم النفس، لا يزال علم النفس بحاجة إلى أن يثبت أن الخصائص أو الصفات، (Attributes)، التي يدرسها، هي فعلاً صفات تتمتع بالخصائص الكمية المعتمدة في العلوم الطبيعية؛ كما سنوضّح أدناه. وهذا الحكم، يسري على سائر العلوم الاجتماعية والتربوية ومعظم نتائجها المحصّلة حتى اليوم، ويمهّد لمشروعية وضرورة قيام نماذج أساسية أخرى للبحث في العلوم الاجتماعية والتربوية؛ غير نموذج البحث التحليلي ـ الإمبيريكي، كما نشرح تباعاً.

ولا شك أن النقد السلبي المتركّز على عدم إمكان «القياس» (Measurement)، الكمي لمعظم مجالات العلوم الاجتماعية والتربوية، ولا سيما علم النفس، هو نقد قديم، مهما جرى إنكاره او إهماله. وقد يكون بعض الباحثين المحدثين أكثر تعمقاً وحنكة وحكمة في طرح مثل هذا النقد. ولذلك سنكتفي هنا بإيراد موجز النقد الذي أصدره حديثاً «جويل ميتشل»، أستاذ علم النفس، بجامعة «سيدني» الاسترالية، في مجلة علم النفس البريطانية، مع تفنيداته للردود التي تحاول جزئياً أو كلياً الدفاع عن حصن علم النفس الكمي التقليدي[١].

يبدأ «ميتشل» بمؤاخذة غالبية علماء النفس لتجنبهم مناقشة الاعتبارات الفلسفية بشأن علمهم، ولا سيما بخصوص منهجية او طرائقية البحث فيه مع العلم أن كل من يشتغل بالعلم ثم يعزل علمه عن النقد يتّخذ إذ ذاك موقفاً غير علمي وغير مستنير. فإذا لم يردّ على النقد المعلّل بردود مقنعة، تبقى الشكوك قائمة، ويبقى «العلم» المزعوم ونتائجه في مهب الرياح. ولا بد في جميع الأحوال من تكريس طرائق العلم فلسفياً، وإلاّ فكيف يفضل العلم الآراء

---

(١) .Michell, 1997, p. 355-383; 401-406

السريعة والأوهام والأساطير؟ كما ينعي «ميتشل» أيضاً على كثير من علماء النفس، عدم درايتهم وفهمهم للمرتكزات الفكرية التي تقوم عليها الطرائق والتقنيات والتقانات التي يستخدمونها.

وفيما يتعلق بالمفهوم المركزي ألا وهو مفهوم «الكمية»، (Quantity)، نجد في نطاق العلم الكمي أن الصفات، (Attributes) مثل الطول والحرارة، تكون قابلة للتكمية وللقياس، على أساس أن لها بنية أو هيكلية، (Structure)، كمية. وتكون الأمثلة أو العينيّات المأخوذة من كمية ما، عبارة عن مقادير، (Magnitudes) من تلك الكمية، قابلة للقياس بسبب بنيتها الكمية؛ إذ إن لها علاقات فيما بينها. وهذه العلاقات هي عبارة عن نِسَب، (Ratios)، يعبر عنها بأرقام وأعداد حقيقية. هذه النسب الكمية تبلورت في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي؛ أما العلم الكمي فهو قائم منذ قديم الزمان. وهناك مواصفات لكون الكمية كمية متصلة مستمرة، (Continuous)، وبالتالي قابلة للقياس[1]، ولا مجال لذكرها ومعالجتها في هذا المقام.

وإذا كانت الصفة المدروسة كمية فعلاً، تصبح مبدئياً قابلة للقياس. وذلك يسمح بافتراض وجود علاقات كمية بين الصفات، مثل العلاقات بين الثقل النوعي والكتلة والحجم. ويتطلب القياس الوصول، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، إلى قابلية الجمع في بنية الصفة، (Additive Structure)، من أجل اكتشاف أو تقدير النسب بين مقادير الصفة المعنية. وتقاس المقادير من الصفة المعنيّة بنسبتها الى وحدة من تلك الصفة، مثل قياس طول شيء بالنسبة الى المتر أو أية وحدة قياس أخرى للطول.

هذا هو الأساس المنطقي للعلم الكمي، في العلوم الطبيعية، بقوته وبهائه وفائدته العملية.

وكلما تصورنا أن صفة من الصفات هي صفة كمية، نطرح إذ ذاك افتراضاً لا بد من إثباته باختبار إمبيريكي. فإذا لم يشتمل مثل هذا الاختبار على إثبات

(١) in: Michell, 1997, p. 357.

خصيصة الجمع أو قابلية الجمع، (Additivity)، ضمن الصفة المدروسة، تبقى الطبيعة الكمية للصفة غير مختبرة وغير مثبتة. وليس هناك في كل حال، أية ضرورة منطقية تقضي بأن تكون صفة من الصفات ذات بنية كمية.

من هنا تنشأ لكل فرع معرفي يدّعي أنه علم كمي مهمتان:

أولاهما مهمة علمية تقضي بإثبات الفرض القائل بأن الصفات المدروسة هي صفات كمية، وبالتالي قابلة للقياس. وثانيتهما مهمة وسائلية تتطلب إنشاء الإجراءات لقياس مقادير تلك الصفات التي ثبت أنها صفات كمية. ويجب أن تسبق المهمة العلمية المهمة الوسائلية. فإذا لم يقم الباحثون المعنيون في أيّ فرع المعرفي بإثبات أن الصفات التي يعالجونها في فرعهم المعرفي هي صفات كمية قبل إحداث الوسائل لقياسها، تصبح أعمال القياس المنفّذة مزعومة ترجم بالغيب وتدّعي العلم، دون سند. وهذا ما حصل بشأن القياس في علم النفس[1]، حتى اليوم. ولكن ذلك لا ينفي إمكان تضمين البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية إحصاءات حيوية عامة أو أية إحصاءات وتحاليل إحصائية أخرى بشأن ما يمكن أن يكمّى إحصائياً؛ مع ما يلزمها من معالجات.

ولكن، من الواضح الأكيد أن غالبية المشتغلين في معظم ميادين علم النفس، وكثير غيرها من ميادين علم الاجتماع والتربية لا يكتفون باستخدام ومعالجة الإحصاءات في بحوثهم؛ بل إنهم كانوا ولا يزالون يعتقدون دون إسناد أو حتى تصريح ومناقشة، بأن معظم الصفات التي يدرسونها هي صفات كمية متصلة، وأن لها علاقات كمية فيما بينها من جهة، ومع الكميات الفيزيائية المادية، من جهة أخرى؛ وبالتالي فهي قابلة للقياس الكمي.

ومن مشاهير علماء النفس الذين دعموا هذا الموقف غير المبرّر، على مدى تاريخ علم النفس كله: فيكنر، (G.T. Fechner)، وسبيرمان (C. Spearman)، وثورستون، (L.L. Thurstone)، وهل، (C.L. Hull)، وكاتل،

(١) Michell, 1997, p. 359.

(J. Mck. Cattell)، وغيرهم. وقد تميّز من بينهم «ستيفنز»، (S.S. Stevens)، بأنه نادى بتعريف القياس تعريفاً خاصاً، غير التعريف المكرّس للقياس في العلوم الطبيعية والمشروح أعلاه. ومفاده أنه يكفي لإمكان القياس إعطاء أرقام أو أعداد للاشياء والأحداث، بناء على قاعدة من القواعد[١]. وسرت هذه الوصفة الإفتائية الملتوية على معظم أشغال علم النفس حتى اليوم دون معارضة قوية، بالرغم من أن أسسها واهية.

وكذلك قال «ثورندايك»، (E.L. Thorndike)، المسمّى «أبو القياس» في التربية وعلم النفس: «كل ما هو موجود، إنما هو موجود بمقدار معين. وإن معرفته تماماً تشمل معرفة كميته». ومع أن «ثورندايك» كان دارياً بأن القياس المستخدم في علم النفس على أساس الوضعية النسبية، (Relative Position)، في سلسلة من الترتيبات، يختلف تماماً عن القياس في الفيزياء على أساس المقدار بواسطة وحدة من الوحدات، فإنه أفتى بقبول ذلك القياس الترتيبي؛ بينما أفتى آخرون بقبول « التحليل العاملي»، (Factor Analysis) على أنه يعالج صفات وقدرات نفسية كمية. وسرت فتاويهم، دون تمحيص. كما انتشر أيضاً الاقتداء بـ «ترمان»، (L. Terman)، في علم النفس التطبيقي، ولا سيما فيما يتعلق «بالقياس» العقلي، (Mental)، الموهوم. ولكن تجدر الإشارة إلى أن هناك محاولات في علم النفس الفيزيائي، (Psychophysics)، ترمي إلى الاهتمام بقياس الصفات الفيزيائية كمياً دون الصفات النفسية، تمشياً مع أسلوب «ويبر»، (Weber)، ونأياً عن أسلوب «فيكنر».

وهكذا نرى أنه ليس من المنطق والمعقول أن يستثنى علم النفس أو غيره أو أي علم آخر متصل به مثل علم التربية، من بين سائر فروع المعرفة، ويعفى من إثبات الافتراض بأن الصفات التي يدرسها هي صفات كمية حقاً، وذات خصائص قابلة للجمع، (Additive)، إثباتاً إمبيريكياً، لكي تصبح قابلة للقياس، قبل وضع وسائل قياسها. فلا يعقل القبول بأن ينفرد علم النفس وحده بين سائر

---

(١) Measurement is the assignment of X to Y according to Z.

العلوم باعتماد تعريفه الخاص للقياس، ذلك التعريف الذي يفرّغ مفهوم القياس، (Concept of Measurement) من محتواه ومعناه، كما أدركنا أعلاه.

وإذا كان مؤسسو علم النفس الكمي قد افترضوا بكل بساطة أن الصفات النفسية التي يدرسونها هي كمية، لأسباب عملية، وعلمجية (Scientistic)، ذات مغازٍ اجتماعية وسياسية لا يتسع المقام هنا لمعالجتها، وإذا كانوا قد انصرفوا الى مزاولة مهمتهم الوسائلية في التكمية والقياس دون إسناد، وتنكروا لمهمتهم العلمية التي تقتضي الإثبات الإمبيريكي المشار إليه، فإن هناك انتقادات سلبية أخرى تترى بهذا الخصوص، ولا سيما منذ صدور تقرير لجنة «فرغسن» التي كوّنتها الجمعية البريطانية لتقدم العلوم، والتي نصّت في تقريرها النهائي على أن الطرائق التي يستخدمها علم النفس لا تشكّل قياساً علمياً، يقوم على خصيصة قابلية الجمع، (Additivity)، للصفات النفسية؛ فضلاً عن وجود مصدر آخر يرتكز على الاعتراض الكمي نفسه[١].

وبذلك تتراكم البيّنات على أن «القياس» في علم النفس هو ظاهرة شاذة، (Anomaly)، لا بل إنه اختلال فكري منهجي، (Systematic thought Disorder)؛ كما هو مستخدم في إطار علم النفس الكمي والقياس النفسي التطبيقي؛ بالمقارنة مع منطق الكمية ومنطق القياس المعتمدين في العلوم الطبيعية. وإلى أن يقوم علماء النفس بمهمتهم العلمية التي تتطلب إثباتاً إمبيريكياً مباشراً للطبيعة الكمية للصفات التي يدرسونها، تبقى دعواهم بأن الاجراءات التي يستخدمونها هي ضرب من «القياس العلمي»، مسألة سابقة لأوانها[٢]. وكذلك القول عن سائر العلوم الاجتماعية ولا سيما التربوية.

كما يجدر التنديد أيضاً بالأوهام الحديثة التي بدأت تستوطن في أذهان بعض الباحثين؛ ومنها أن كل ما هو ليس «حاسوبياً» ليس علمياً![٣].

---

(١) .Michell, 1997, p. 368-369

(٢) .Michell, 1997, p. 367-368, 405

(٣) .Roger Penrose in: Brockmanm, 1995, p. 243

٥ ـ ٣ ـ ٣ ـ فلسفة العلم لما بعد الإمبيريكية[١]:

وبالرغم من استمرار تعلق الكثير من الباحثين التقليديين في العلوم الإجتماعية والتربوية بأذيال النهج الإمبيريكي الكمي، وتمسّكهم به وحده، أو سعيهم إلى «تبييض» وجهه وتحسينه بالبحوث البينية[٢] أو غير ذلك، يتضح أن هذا النهج فقد مصداقيته[٣] في الميادين الاجتماعية؛ وتعدّل أيضاً في العلوم الطبيعية، إذ إنه يفتقد «أبيستيمولوجيا» وافية لها. وممّا أسهم في انحسار «الإمبيريكية» كتلة من الأفكار والحجج التي بمجموعها عرفت بأنها «فلسفة العلم لما بعد الإمبيريكية». ومن طروحاتها التي حصل شبه اتفاق حولها، ما يلي:[٤]

١ ـ أن العلم إمبيريكي:

أي أن دعواه المعرفية قابلة مبدئياً للإختبار إمبيريكياً.

٢ ـ أن النظريات العلمية تحدَّد إمبيريكياً تحديداً غير كامل:

أي أن النظريات العلمية، مع أنها مقيَّدة إمبيريكياً، فإنه لا يمكن التحقق منها تحققاً حاسماً نهائياً؛ كما لا يمكن دحضها دحضاً تاماً بواسطة الخبرة وحدها. ولذلك، يتطلب اختيار النظريات العلمية دائماً اللجوء إلى محكات ومعايير غير إمبيريكية.

٣ ـ أن بيانات الملاحظة حافلة بالأمور النظرية:

ليس هناك لغة متحررة من الأمور النظرية من أجل عرض وتقديم الملاحظات الإمبيريكية؛ وبالتالي لا يمكن تحديد النظريات العلمية تحديداً إمبيريكياً فحسب. إن بيانات الملاحظة تستخدم دائماً مفاهيم تؤوِّل الظواهر الإمبيريكية طبقاً

---

(١) "Post-Empiricist" Philosophy of Science, - (or Post-Positivist).

(٢) e.g.: Elkind, 1999, p. 271.

(٣) Hesse, 1980, p. 171.

(٤) in: Carr, 1985 -a- p. 126.

لمنظومة ما، نظرية منطقية سابقة. ولذلك لا يمكن فصل المفاهيم النظرية والإمبيريكية بعضهما عن بعض.

٤ ـ أن البحوث والتحقيقات العلمية تحكمها «برامج البحث»:

إن الإطار النظري المفترض للبحث العلمي يؤمنه «برنامج البحث» الذي يلتزم به الباحثون. وهكذا لا ينجم التقدم العلمي والتجديد العلمي عن تفتيش نزيه عن المعرفة، كما أسلفنا أعلاه، بل يتطور العلم بمواجهة «وضعيات المشكلات» مواجهة ناجحة، على أساس «الأطر التجريبية الإيجابية»[١] التي يستثيرها «برنامج البحث».

٥ ـ أن للعلم أسساً ماورائية:[٢]

إن برنامج البحث ينبثق من «نموذج أساسي» إجمالي للبحث، يتضمن رؤية للعالم مستوحاة من خلفية ما ورائية. ولذلك، يعمل العلم دائماً على أساس مفترضات ما ورائية لا تنقاد بحد ذاتها إلى تفسيرات ينتجها البحث العلمي؛ بل على العكس من ذلك، إنها تعطي «تأويلاً للواقع» الذي يفترضه دائماً أيُّ نموذج للبحث العلمي وأيُّ تفسير علمي.

ويبدو أن هذه «الفلسفة الجديدة للعلم» تشكِّل تقدماً هاماً بالمقارنة مع الإمبيريكية التقليدية، وتولِّد صورة للعلم أرقى من النموذج الافتراضي ـ الاستنباطي القياسي[٣] الذي حلَّت محله. وهي تفترض وجود الفلسفة والقيم والأخلاق كأجزاء لا تتجزأ من إطار كل علم طبيعي أو اجتماعي.

ويعمل برنامج البحث ضمن العلوم الطبيعية في هذه الحال بواسطة تصورات فلسفية مسبَّقة حول «ما هو» الواقع؛ بينما يعمل ضمن العلوم الاجتماعية التربوية في العادة بواسطة تصورات فلسفية مسبَّقة حول «ما يجب أن يكون» عليه

---

(١) Positive Heuristic.

(٢) Metaphysical.

(٣) Hypothetico-Deductive Model.

الواقع، نظراً لأن الأوضاع الاجتماعية ـ التربوية قابلة للتعديل والتبديل أو الابقاء على ما هي عليه، بحسب الأهداف المنشودة.

واذا درست الأوضاع الاجتماعية ـ التربوية كما هي، وهذا ما يكتفي به التقليديون، فلا بد من كشف النقاب عن تلافيف هذه الأوضاع ومخبَّياتها، وعلاقاتها بالأوضاع الاقتصادية ـ الاجتماعية ـ السياسية العامة، والوظائف التي تخدمها، كما فعلت سابقاً دراسات مشهودة ضمن علم الاجتماع التربوي ودراسات بعض التفكيكيين من أمثال «فوكو». وفي جميع الأحوال لا يجدر النظر إلى الأوضاع الاجتماعية ـ التربوية القائمة كحقائق طبيعية ثابتة، لا معدى عنها ولا مستقبل متطوراً لها.

وهذا يعني أن المعرفة أصبحت اليوم متعددة المصادر والطرائق؛ بما فيها المعرفة المشتقة من الممارسة التمهّنية، إذ إن لها إبيستيمولوجيتها أيضاً[١]. وما «البحث التفكري» و«التفكر خلال الفعل»[٢] سوى وجهين من وجوهها.

وربما كانت الخصيصة المميِّزة للعلم الاجتماعي ـ التربوي في إطار فلسفة العلم الجديدة هذه، هي اللجوء بوعي ذاتي الى القيم كمحك أو معيار آخر للقبول بالنظرية أو بالاختيار. وهذا يعني أن البحث الاجتماعي ـ التربوي المشحون بالقيم هو بحث علمي بنفس «المعنى» الذي تتمتع به علوم الطبيعة؛ ولكن ليس بنفس «الأسلوب»[٣]. وبالتالي ليس تقليصياً ولا علمجياً[٤]؛ بل إنه على العكس من ذلك يراعي طبيعة الموضوع المدروس، ويستخدم شتى الأساليب والطرائق المتفقة مع تلك الطبيعة، والمختلفة عن أساليب علوم الطبيعة وطرائقها. وهكذا تتطور العلوم الاجتماعية ـ التربوية بأشكال وصيغ متنوعة، ويسقط الفصل الوضعاني التعسفي التقليدي بين «الوقائع» و«القيم»[٥].

---

(١) Hoshmand, et al, 1992 p. 55.
(٢) Schön, 1983.
(٣) Way, - Carr, 1985 -a- p. 128-129.
(٤) Reductionist nor scientistic.
(٥) Facts and Values Split.

وعلاقة القيم والأخلاق بالنظرية الاجتماعية ـ التربوية، وبنهج البحث الإمبيريكي ـ التحليلي ـ الوضعاني ومتضمناته قضية كبرى، اختلف حولها الفلاسفة والعلماء، وأصبحت مسألة محورية في فلسفة العلم الطبيعي والعلم الاجتماعي[١]. ومن أشهر تلك الاختلافات اختلاف «أوكونر» و«هيرست» حول معنى النظرية التربوية وشروطها، ولا سيما حول تضمينها التوجيه الأخلاقي كجزء لا يتجزأ منها، وليس كشيء يقع خارجها. وقد سبق أن أشرنا إلى أن النظرية الإمبيريكية هي ذاتها مشبعة بقيم معيّنة تدور في إطارها، مهما أنكرناها. وما القيم سوى أمور ضمنية في خلفية كل نظرية؛ وما التوجهات الأخلاقية سوى أمور علنية تصرح بها النظرية أو تفيض منها. فإذن، إن تشبّع النظرية بالقيم والتوجهات الأخلاقية يصل بهما إلى نفس المنتهى؛ ويصعب بالتالي فصلهما بعضهما عن بعض. ولا تكتمل النظرية الاجتماعية ـ التربوية إلاّ بالقيم حتى تصبح وافية[٢]، بحسب موقف «هيرست» الذي نؤيّده في هذا الأمر، فضلاً طبعاً عن شروط أخرى للنظرية الاجتماعية ـ التربوية، ممّا لا نناقشه هنا.

وعلى سبيل المثال نذكر هنا تعليقاً هاماً على مسألة «الموضوعية»، لأنه من الخطأ «العلمجي» (Scientistic)، اعتبار تقدم العلم الاجتماعي ـ التربوي تقدماً علمياً مرهوناً فقط بتبني الموقف «الموضوعي»، المستعار من ظاهر علوم الطبيعة. وهذا لا يعني فقط أن «الموضوعية» هي أمر بعيد المنال وحتى مستحيل المنال في العلوم الاجتماعية ـ التربوية؛ بل أنه يعني أيضاً وبخاصة أن العلوم الاجتماعية ـ التربوية تلتزم دائماً بقيم معينة، التزاماً إيجابياً؛ ولذلك يصبح فيها السعي وراء الموضوعية، كما يحصل في طرائقية الطبيعة، أمراً غير مرغوب فيه[٣]؛ مع العلم أن سياقات العلوم الطبيعية وأطرها هي سياقات وأطر اجتماعية ـ سياسية غير موضوعية أيضاً.

وعلى نفس المنوال، يمكن التعليق أيضاً على تعدد المقاربات والطرائق

---

(١) Carson, 1980, p. 23.

(٢) Carson, 1980, p. 25.

(٣) Carr, 1985 -a- p. 128.

المستخدمة في العلوم الاجتماعية ـ التربوية، برفض اتهامها بأنها «غير ناضجة» أو بأنها حالة من التطور لم تصل بعد إلى اعتناق نموذج أساسي للبحث؛ إذ إن مثل هذا الاتهام لا يعدو كونه خطأً تقليصياً. وكذلك الأمر فيما يتعلق بالقول بضرورة إيجاد مجموعة من القواعد المنطقية الثابتة كي يحتكم إليها في حالة الخلاف حول طرائق البحث في هذه العلوم؛ إذ إنه لا سبيل إلى وضع قواعد مستقرة سليمة من هذا القبيل؛ نظراً لأن مثل هذه الخلافات تمثل ظاهرياً خلافات حول الطرائق، ولكنها تمثل جوهرياً وفي حقيقة الأمر خلافات حول نوعية القيم الاجتماعية ـ التربوية التي يتم تبنّيها والإبيستيمولوجيات والأونطولوجيات التي تحكمها.

وعلاوة على ذلك، نعلّق أيضاً بقولنا: إن المعايير غير الإمبيريكية المستخدمة لاختيار النظريات من قبل الباحثين في العلوم الاجتماعية ـ التربوية، ستكون منوّعة بنسبة تنوع القيم الاجتماعية ـ التربوية التي يمكن أن يقبلوها. ولمّا كانت تلك القيم نفسها دائماً عرضةً للتفنيد وقلة التحديد، فإن اختيار الباحثين لا يعقل أن يتقيد بمنظومة معينة من القيم، أو باعتبارات محدّدة نظرية أو إمبيريكية. فإذن، إن إلغاء التنوع في الطرائق لصالح التشبث بطريقة واحدة في البحث الاجتماعية ـ التربوي، لا يدل على تطابق أو حتى تشابه مع علوم الطبيعة، بل يوميء إلى زوال حتى الاختلاف بين الباحثين، أو كبته[١]. وهناك مزيد من المرتكزات الفلسفية ـ النظرية والعملية ـ التطبيقية. ممّا سنورده في بقية هذه الدراسة، وكلها تظهر عدم مواءمة نموذج البحث الأمبيريكي ـ التحليلي ـ الوضعاني بعامة للعلوم الاجتماعية ـ الانسانية ـ التربوية؛ وتؤكد أن هناك بدائل أصح تتمثل في العلوم التأويلية والنقدية معاً.

٥ ـ ٣ ـ ٤ ـ الاستنتاج الثالث: المتعلق بالعلوم الاجتماعية والتربوية:

وهكذا يتبين لنا أن ما يجدر تركه واطّراحه هو تحديد البحث الاجتماعي ـ التربوي على أساس منظومة فكرية وحيدة للعلم الصافي الخالص الموضوعي

(١) Carr, 1985 -a- p. 129.

منفصلة عن الفلسفة والقيم. فالبحث الاجتماعي ـ التربوي هو «علم أخلاقي»[1]، سواء شئنا ذلك أم أبيناه؛ ولا يجدر أن تسود فيه اعتبارات معينة على غيرها في غير مواقعها ومواضعها.

فالاعتبارات المعيارية الأخلاقية القيمية في البحث الاجتماعي ـ التربوي أساس، وهي محور، وهي مرجع. وهي مدار القوة والفخر والاعتزاز، لا مصدر الضعف والاستكانة والتخاذل، كما تتهمها الوضعانية بغير حق؛ شرط أن تخضع للحوار العقلاني العام المفتوح، كما سنرى أدناه في النظرية النقدية؛ وشرط أن تقبل التطور والتطوير على أساس ذلك الحوار. أضف إلى ذلك سائر الاعتبارات اللازمة من روحية وفنية وجمالية وإمبيريكية وغيرها. ولا شيء يمنع إطلاقاً من الاستعانة بها جميعاً في مواقعها ومواضعها حيث تلزم؛ حتى بالمعطيات الإمبيريكية ذاتها، وهي محدودة في علوم الاجتماع والتربية؛ مع كشف خلفياتها ووظائفها ومغازيها الاجتماعية، كما أسلفنا. وذلك لأن الأهمية القصوى معطاة طوعاً واختياراً للسيناريوهات المعيارية المستقبلية، التي تعد الانسانية بنوعية أفضل من الحياة، وتمهِّد لها.

٥ ـ ٣ ـ ٥ ـ ما بعد الحداثة ونماذج البحث الاجتماعي ـ التربوي:

وربما كانت حركة «المابعدية»، أي «ما بعد الحداثة»[2]، أبلغ دليل على شدّة النقد السلبي الموجّه إلى نموذج البحث الإمبيريكي ـ التحليلي ـ الكمي ـ التقليدي. فقد عمّت معظم ميادين المعرفة والفنون والآداب؛ ولا بد أن يكون لها شأن هام في الميادين والعلوم الاجتماعية والتربوية بخاصة، وتطور نماذج البحث الأساسية فيها. ومن الواضح حتى الآن أنها حركة فنية أكاديمية اجتماعية كبرى، تضم أشتاتاً من المفكرين والباحثين الجامعيين وغير الجامعيين. ومعظمهم ينأون عن نماذج البحث التقليدية، ويتبنّون نهوجاً نقدية وتأويلية

(١) Moral Science.

(٢) Postmodernism or Poststructuralism.

متنوّعة؛ وإن كان بعضهم قد ركب مركب الشطط وقارب النزعة الفوضوية، التي يصعب تبريرها ويتعذر قبولها في الأوساط التطويرية الإصلاحية.

ويعتبر كثير من «المابعديين»[١] أن نموذج البحث الإمبيريكي ـ التحليلي ـ الوضعاني[٢]، غير صالح أبداً للعلوم الاجتماعية والتربوية. فهو وحيد الاتجاه، يمثل فيه المبحوث دور المفعول المستكين، والباحث دور الفاعل المنعزل الموضوعي المستقل، الناظر إلى الشخص أو الجماعة او الظاهرة المدروسة عن بعد معيّن ييسّر له الإختباء والضبط والسيطرة. كما أنه يشرعن عدم الترابط[٣]، بل التضاد بين الباحث والمبحوث، ويقصي جماعات عديدة بما فيها النساء، عن المشاركة في بناء المعرفة؛ وبالتالي يخلق بنية سياسية للهيمنة والاستغلال والضيم[٤].

وممّا يتضمّنه النموذج الأساسي الوضعاني المطبق في العلوم الاجتماعية، تقليص الفاعل إلى مادة بحث، وإعطاء الامتياز للاكتفاء بالذات على التعلق بالآخرين، وللأشياء على الفاعلين، وللمادة على العقل[٥].

وإذا كانت العقلانية الوضعانية موقفاً فلسفياً مفهوماً خلال حقبة «التنوير» الغربية، إذ إنها سعت إلى السيطرة على الطبيعة باكتشاف القوانين، فإن هذه العقلانية الوسائلية خلقت وضعاً خطيراً وخطراً عندما طبّقت من أجل السيطرة على الكائنات الإنسانية في القرنين التاسع عشر والعشرين الميلاديين. ومن آيات ذلك العقلانية الإدارية «العلمية» المزعومة التي بشّر بها «فريدريك تايلور»[٦]، ودراساتها حول الوقت والحركة، التي ما زالت حتى اليوم تؤثر على إدراكنا وتنظيمنا للعمل[٧]. إن أنظمتنا التربوية مضبوطة بهيكلية الأجراس والبرامج

---

(١) Postmoderrnists.

(٢) Positivist.

(٣) Unconnectedness.

(٤) Brieschke, 1992, p. 173-179.

(٥) Ogilvy, 1992, p. 29.

(٦) Taylor, 1914.

(٧) الصيداوي، ٢٠٠١، ص ٣.

الزمنية. وإن تطبيق قوانين الطبيعة المادية في مجال الطبيعة الإنسانية جاء سيئاً وفادح الأضرار. وما كان في أيامه قصةً من قصص الحرية في مجال الطبيعة انقلب إلى رواية هيمنة مرعبة في الميدان الاجتماعي.

وفي السياق الاجتماعي ـ السياسي الراهن، يبدو تنكر الوضعانية للقيم والأخلاق أمراً مستغرباً. فهو يجرّد الفعل الإنساني والبنية الاجتماعية من الرغبة والوعي والذاكرة والمسؤولية. لقد أصبح النموذج الوضعاني للبحث والتفكير نموذجاً للقمع الفردي والجماعي والمؤسسي في الميدان الاجتماعي والتربوي. ولا عجب أن تكون معظم أزماتنا متّصلة بشكل من الأشكال بهذه الطرائقية الميكانيكية التحتيمية التي نحاول أن نفهم بها أنفسنا والعالم من حولنا. وكل ذلك ظاهر في الاعتبار الغربي الذي يرى أن غاية الكمال تكمن في الفردية الضيّقة وقلة الاهتمام بروح الجماعة، وتشييء العلاقات الإنسانية؛ الأمر الذي يخلِّف وراءه نفوساً مستوحشة ضعيفة خائفة خائبة متنافرة.

إن العلم الإجتماعي ليس تمريناً أكاديمياً بليد الفكر والإحساس؛ بل إنه نظام فلسفي وعمل حي، يحصل بطريقة علنية ويسمِّي الحقائق ويدل عليها وعلى خلفياتها، من أجل المصلحة العامة. إنه عملية استصلاحية وإصلاحية كبرى[١]. إنه عملية لمّ شعث النفوس المتشظية في سبيل الإبلال وبناء المعاني. وشتّان بين المعاني في العلم الوضعاني والعلم الاجتماعي. «فالمعنى» في البحث الاجتماعي يكاد يكون الجوهر. وهو يركّب تركيباً بعملية تعاونية يشترك فيها جميع المعنيين. وما «التفكيكيّة» سوى عملية مستمرة لإجلاء المعاني وإحلال غيرها محلَّها[٢].

إن «الموضوعية» المدّعاة في البحث الكمي الاجتماعي والتربوي يمكن أن تقود إلى انتقاص من إنسانية الإنسان[٣]، بواسطة التكنوقراطية والبيروقراطية وما يشابهها من تنظيمات وتدابير. ثم إن الفصل التعسفي وإقامة الثنائيات

---

(١) Social Science as reclamation or reparative praxis.

(٢) Deconstruction = "Endless Displacement of Meaning"; - Norris, 1990, p. 374.

(٣) Dehumanization.

الاصطناعية بين الموضوعية والذاتية، وبين الوقائع والقيم، وبين العقل والوجدان، وبين الذات الفردية والمجتمع، كلها تخالفات وتقاطبات[١] تخنق الحياة الثقافية، وتوجد أوضاعاً اجتماعية تصادمية، تخلق التباعد والفرقة في الحياة الشخصية والجماعية. إن الإبيستيمولوجيا والطرائقية[٢] الوضعانية، عندما تطبق على السلوك البشري، عن تصور وتصميم أو بدون ذلك، تظهر بأنها أكبر رؤية تدميرية هدّامة في القرنين العشرين والحادي والعشرين الميلاديين.

من هنا تنبثق الحاجة الى التفتيش عن نماذج بحث بديلة، لا كخيار بين الخيارات فحسب، بل كواجب أخلاقي. ولا بد لهذه النماذج البديلة من أن تنأى عن أغراض الضبط والسيطرة والهيمنة والإضرار[٣]، وتلبي حاجات الجميع، وتتبنى خطاباً جديداً يأخذ بناصر المهيضي الجناح، والمستَلَبين، والمهجّرين داخل ديارهم وخارجها، وسائر المهضومي الحقوق، بمن فيهم النساء والاطفال؛ ولا سيما في البلدان المتنامية. إن الحاجة ماسة إلى نماذج بحث أساسية لا تحوّل الخبرة الشخصية الى واقعة موضوعية مزعومة، ولا تعتبر المعتقدات الجماعية قوانين دالّة على الحقائق.

وفي هذا الإطار لا يبدو العلم الطبيعي الوسائلي أفضل وأكرم وأشرف من سائر العلوم والفنون والآداب لأنه يمثل التيار الكلاسيكي في العصور الحديثة؛ فقد كانت هناك دائماً منذ أيام الرومان، ولا تزال، حركات رومانسية تقاوم التيار الكلاسيكي في العلوم والفنون والآداب. وهذا ما يحصل اليوم في المطالبة بإعادة التوازن بين فروع المعرفة المختلفة، وفي إعادة الاعتبار إليها كلها؛ فقد يكون الفن أكثر أهمية من العلم، والجمال أكثر أهمية من الحقيقة[٤].

وليس من الضروري التطرف في اتجاه واحد، سواء أكان كلاسيكياً أم

---

(١) .Polarities

(٢) .Epistemology and Methodology; - Brieschke, 1992, p. 174-175

(٣) الشبيلات، ١٩٩٤، ص ١٧.

(٤) .Feyeraband, 1978

رومانسياً أم غير ذلك، وليس من الحكمة تبنّي اتجاهات مضادة للعقلانية[١]. ولكن لا بد لكل حركة متطرفة من تطرّف يناهضها قولاً وفعلاً؛ ولا سيما اذا اقترنت بأضرار نفسية واجتماعية. فالعقلنة الزائدة وما تنطوي عليه من تباعد بين الباحث والمبحوث، وإدّعاء للموضوعية في غير مواضعها، وتوخّي الضبط والسيطرة، ولا سيما في العقلانية الوسائلية، وبخاصة في تطبيقها على العلوم الاجتماعية والإنسانية بهيمنة كاسحة ودون مبرر ولفترة طويلة، كل ذلك يشكل ذرائع كافية لكثير من ردّات الفعل المتطرفة، التي قد تجحد حتى إسهام العلم والتكنولوجيا الحقيقي، وترتد إلى التعلق بالأوهام المنوّعة والجنوح إلى العنف. وآيات ذلك واضحة في العالم الصناعي، فضلاً عن المتنامي.

إن العقلانية الشاملة المستنيرة منشودة، وتحكيم العقل في أمور الناس مطلب حكيم، تبلور في العصور الحديثة، لكنه أصيل في التراث الإسلامي ـ العربي. فالعقل ليس عدواً للجنس البشري؛ لكن الإنسان ليس كله عقلاً، بل لديه أيضاً شعور وإحساس ووجدان وجسد، وعلاقات اجتماعية حميمة، وتطلعات روحية. وما العقلنة سوى طريق واحدة للمعرفة؛ ولا يعقل أن تلغي هذه العقلنة سائر أساليب المعرفة، ولا سيما إذا اقتصرت على كونها عقلانية وسائلية تقنية؛ فهي لا يمكن أن تشمل كل شؤون الحياة والاجتماع. أضف إلى ذلك أن العلم الوضعاني شوّه العقلانية برفعها إلى أعلى من مقامها، وبتطبيقها تطبيقاً جائراً في الميادين الإنسانية والاجتماعية، وبجعلها أداة للضبط والسيطرة والهيمنة على سائر مجالي الحياة البشرية، وبالتالي وسيلة رفض للحرية الشخصية والفاعلية الأخلاقية.

فالمشكلة، على حد قول «أومبرتو إيكو» ليست في قتل العقل، بل في جعل الحجج العقلية السيئة عديمة الضرر، وفي فصل مسألة العقل عن مسألة الحقيقة[٢]، وإذا كانت العقلنة تفضي في النهاية إلى أنواع من المأسسة[٣]، فلا

---

(١) Antirationalistic.

(٢) Eco, 1986, p. 126.

(٣) Institutionalization.

بد من الاعتراف بضرورة المأسسة المرحلية على الأقل، والمطالبة بتطوير المؤسسات باستمرار، انطلاقاً من بنيتها الداخلية، حتى لا تصبح وبالاً على أهلها، وعلى الناس الذين أنشئت من أجلهم. وما العقلانية في النهاية سوى مبتنى رمزي مركّب تركيباً اجتماعياً[1].

والبحث الاجتماعي، في إطار ما بعد الحداثة وكما تطور حتى اليوم، يظهر متعدد الإبيستيمولوجيات والاتجاهات من النقدية إلى الوجودية، الى الهرمانوطيقية، إلى الظواهرية، الى الألسنية، الى سائر الاتجاهات التقدمية والتحررية. كما يبدو تبادلياً يتنقل جيئة وذهاباً بين الذات والآخر، ومهتماً بالبنى الاجتماعية وإمكانات التواصل البينذاتي بواسطتها، وبتعددية سبل المعرفة الإنسانية، التي يتركّب بواسطتها الذات والآخر[2]؛ فضلاً عن وجود التنوع والتعدد ضمن الدراسات النقدية ذاتها[3].

وفي إطار ما يجري اليوم في أنحاء العالم ولا سيما أوروبا، من كره للأجانب ومقاومة لهم ولكل من كان من أصل أجنبي، ومن إحياء للروح القومية والعرقية المتطرفة، هناك نقد سلبي ينصب على تعالي الغرب على غيره من الأمم والشعوب وتسنيمه للمعرفة والعلم الغربيين أعلى مقام، منذ مرحلة التنوير وخلال مرحلة الحداثة؛ مما لا يساعد على الانسجام مع بلدان أوروبا الشرقية ضمن الاتحاد الأوروبي البازغ، ومع سائر بلدان العالم وحضاراتها. ولا بد لأوروبا المتحدة من مناهضة مثل هذه النزعات، مع عدم النكوص الى ضروب المعرفة التقليدية، كما يحصل في منهاج التعليم القومي البريطاني وتطبيقاته، منذ عام ١٩٨٨.

فحركة ما بعد الحداثة تنادي، فيما تنادي به، بأن المعرفة متعددة، ومتشعبة، وقابلة للنقد والتعديل، ومؤقتة.

---

(١) Social Symbolic Construction.

(٢) Brieschke, 1992, p. 174, 179.

(٣) Apple, 1997, p. Xi.

ولا بد من الاعتراف الكامل بقيمة كل ضروب المعرفة والأنظمة الثقافية، إذا شئنا استمرار تقدم المعرفة وتكاملها. وما المعرفة الغربية سوى رافد من روافد المعرفة العالمية، وينبغي أن نضعها في إطار عالمي، ونعلّمها إلى الأجيال الطالعة على هذا الأساس؛ دون انتقاص من إسهام مختلف شعوب العالم في تشييد الحضارات المتنوعة، بما فيها الحضارة الهلّينية، التي أسهم في بنائها أقوام كثيرون منهم المصريون والبابليون والصينيون والهنود والعرب[١].

(١) Bernal, 1987, 1991, and Coulby, 1995, p. 149-152.

☆

☆ ☆

وخلاصة ما تقدم هي أن العلم الاجتماعي الوضعاني القائم على أساس النموذج الإمبيريكي ـ التحليلي المشروح أعلاه هو تركيبة مستحيلة للبحث في الشؤون الإنسانية. فهو ينمّ عن عقلية بيروقراطية سوقية في البحث على أساس أن البحث المنشود هو البحث الكبير؛ كما أنه يشرعن البنى والممارسات الاجتماعية التي تنكر المعاني البينية بين الناس. ولذلك فهو خطاب خائب في إظهار الفاعلية الشخصية الإنسانية، والالتزام الأخلاقي والمسؤولية السياسية. وهناك حاجة ماسّة لاعتماد ابيستيمولوجيات بديلة تعيد الى الإنسان كرامته الشخصية وحريته، وتكمل عملية التحول الاجتماعي[١]. فالمطلوب نقدياً أنواع من البحث «تفسّر العالم الاجتماعي، وتنتقده، وتستنفذ[٢] الجمهور لتغييره، في نفس الوقت»[٣].

(١) Brieschke, 1992, p. 178.

(٢) Empower.

(٣) Fay, 1987, p. 23.

الفصل السادس

نماذج البحث النوعي

٦ ـ ١ ـ تطور مفاهيم البحث ونماذجه: من الإمبيريكي التحليلي التقليدي إلى الضروب النوعية المستجدة:

عرضنا أعلاه شؤوناً متعددة حول البحث والباحث والمبحوث في شتّى فروع المعرفة؛ وتطرقنا إلى نشأة البحث والفعل انطلاقاً من نوع الاهتمامات الإنسانية، واستطراداً إلى منهجيّات متنوعة للمعرفة؛ كما عرّجنا بخاصة على نموذج البحث الإمبيريكي ـ التحليلي المنقول عن العلوم الطبيعية، وقيام النزاعات حوله بصفته النموذج «العلمي» السائد؛ ممّا مهد لظهور نماذج بحث جديدة متنوعة ومختلفة في العلوم الاجتماعية ـ التربوية، وأسهم في تطورها.

وفي معظم الأدبيات البحثية الحديثة في العلوم الاجتماعية والتربوية هناك اعترافات صريحة بتغير دنيا البحث. ومع ذلك نجد أيضاً باحثين كثيرين، ولا سيما في بلداننا المتنامية، لا يزالون غير مهتمين بهذا الأمر، غير شاعرين تماماً بما يجري، أو غير مدركين لأبعاده المستقبلية ومغازيه الاجتماعية، أو غير راغبين في سماع أي شيء من هذا القبيل، لئلا يعكر عليهم صفو أعمالهم وأبحاثهم التقليدية العادية، التي تعلموها وما زالوا يعلّمونها، وقد أتقنوا تعليمها، ويضطرهم بالتالي إلى تغيير عاداتهم ومناحي تفكيرهم، والى تعلم أساليب وفنون أخرى جديدة؛ ممّا هو شاق على كثير منهم.

اضف إلى ذلك تعلق كثير من الباحثين وسائر الناس بالنتائج الرقمية. ولا شك أن التمسك بالتكمية[1] أمر مطلوب في مواضعه الصحيحة، وأمر مفهوم في أعقاب نجاح العلم الطبيعي الوسائلي، وسهولة استخدام التواصل الرقمي. ولكن الأرقام والأعداد في العمليات التربوية والاجتماعية تعمي أكثر بكثير مما تنير، إذ إنها تغوي وتضل عن طريق إيهامنا بأننا «نعرف» بينما لا نعرف فعلاً سوى النزر القليل[2]. ولا نستطيع هنا أن نوسّع مثل هذا النقد.

ولكن الأوساط البحثية المستنيرة لا يمكن أن تتجاهل مثل هذه التطورات البحثية، التي ملأت المؤتمرات الكبرى وشغلت الباحثين الطليعيين. وقد وصف أحد الباحثين المحدثين ما يجري على الساحة البحثية كما يلي:

«من منّا حتى الآن لم يشعر بالهزّات الإبيستيمولوجية الناتجة عن التغيير الحاصل في النماذج الأساسية للبحث الاجتماعي؟ إن هذه الارتجاجات نشأت تحت سطح ممارساتنا البحثية الرتيبة، وزعزعت بعمق المرتكزات التي قامت عليها تلك الممارسات.. وإن عدم اتفاق الباحثين هذا يعتبر دلالة على حالة صحية، إذ بات من الأهمية بمكان أن نفحص المفترضات التي تقبع في أسّ عملنا، وأن نتدارسها من منظورات مختلفة. وعلاوة على ذلك، إذا شاء الباحثون التربويون أن يفلحوا في تقديم المعرفة والتوجيه والتنوير و/أو الاستقلاليّة الى صانعي السياسات والممارسين التربويين والاجتماعيين، عليهم وعلينا إذن الانفتاح على مدى واسع من الإمكانات التي تخوّلهم ذلك»[3].

إن نموذج البحث الإمبيريكي التحليلي في العلوم الطبيعية، بخلفيته الوضعانية[4]، ساد غير منازع زهاء أربعة قرون. وقام على أكتاف ثلة من العلماء مثل كوبرنيكوس، وغاليليو، وديكارت، ونيوتن. وأنتج علماً وسائلياً

---

(١) Quantification.

(٢) Salz, 1992, p. 111، أيضاً: الصيداوي، ١٩٩٥، ص ٤٥ ـ ٥٠؛ و١٩٩٨ ـ ب ـ ص٣٩ ـ ٤١.

(٣) Barone, 1995, p. 109, 112.

(٤) Positivism, Howe, 1992, p. 239.

حديثاً، جاء في زمانه كحركة ديمقراطية تقدمية لتحرير الإنسان من سلطة الكنيسة وجور الدولة، وكثير من الأوهام الأخرى السائدة في المجتمع.

ولما كان لكل منظور «أبيستيمولوجي» معرفي ظهير «أونطولوجي» يتمثل في منظور للكون وللوجود، يلائم ذلك المنظور، فقد رافق نموذج البحث العلمي الإمبيريكي ـ التحليلي منظور للعالم يتّصف بأنه ميكانيكي وتقليصي[١]. وصارت الآلة نموذجاً للفهم العلمي، واعتبرت كل الأشياء قابلة للتحليل وللتجزيء الى عناصر أصغر منها، من أجل فحصها ومعاودة تركيبها فيما بعد. وتمّ الفصل بين العقل والمادة والتفريق بينهما كوجودين مستقلين بعضهما عن بعض؛ بحيث يبقى العقل خارجاً عن المادة، ويدرسها. وعلاوة على ذلك، اعتبر هذا الكون ميكانيكياً أي أنه يشتغل على أساس قوانين رياضية تنطبق على كل الأشياء من الأحجار إلى الكواكب. فقد رأى «نيوتن» أن: «كل ما حدث له سبب محدّد، وقد أحدث نتيجة محدّدة، وأنه يمكن مبدئياً التنبؤ بمستقبل أيّ جزء من النظام بيقين مطلق، إذا عرفت حالته في أي وقت من الأوقات بكل تفاصيلها»[٢].

إن قدرة هذا النموذج العلمي الميكانيكي على التنبؤ الدقيق عن طريق إدراك السبب والنتيجة، أصبحت السمة المميِّزة للعلم الكلاسيكي، وأعطت الإنسان سيطرة فائقة على الطبيعة، وجاءت بنجاح منقطع النظير في حقول علمية متعددة، ولا سيما في الفيزياء. ولكن استمرار تقدم علم الفيزياء وصل في تقدمه إلى نتائج مغايرة، منها «الميكانيكا الكمية» ونظرية الفوضى[٣].

فقد وجد «ماكس بلانك» وغيره من العلماء الذين أسسوا «الميكانيكا الكمية»[٤]، وهم في دهشة من أمرهم، أن الطاقة الصادرة والممتصّة بشكل ضوء جاءت بصورة حزمات بدلاً من موجات. وعلى الأثر انبرى «أينشتاين» فحدّد الضوء على أنه مؤلف من جزيئات سمّيت «فوتون»؛ مما أحدث مشكلة

---

(١) Reductionist.

(٢) Capra in: Salz, 1992, p. 109.

(٣) Chaos Theory.

(٤) "Quantum Mechanics", in: Salz, 1992, p. 109 - 110.

لدى جماعات العلماء لم تحل حتى الآن. ثم جاء «ورنر هايزنبورغ» وأثبت أن الألكترونات تتأثر بكمية الطاقة المبذولة لرؤيتها، بحيث يتعذر إذ ذاك تحديد موضعها وقوتها الدافعة؛ ممّا أصدر مبدأ «عدم اليقين»، وزعزع أسس النموذج الميكانيكي النيوتوني التجزيئي في رؤية العالم. إن العالم الفيزيائي، بنظر الميكانيكا الكمية «ليس هيكلاً مؤلفاً من عناصر مستقلة بعضها عن بعض، ولكنه شبكة من العلاقات بين العناصر، التي يتحدد معناها الكامل عن طريق كشف علاقاتها بالكل... وإن الباحث الفيزيائي هو الذي يركّب الواقع والحقيقة».

وهكذا صار النموذج الفيزيائي الجديد، لا يشبّه العالم بالآلة، بل يشبّهه «بالهولوغرام»[١]. ومن خصائص الهولوغرام أنه يمكّن الناظر من رؤية الشيء بشكل مستدير من مختلف جوانبه، وأن إضاءة أيّ قطعة من الهولوغرام يعطي الصورة الكاملة له. وكما هي الحال في الفيزياء، كذلك الحال في فروع المعرفة المتعددة الأخرى، فنماذجها الأساسية للبحث العلمي أصبحت في حالة تغير وتطور. ثم تعدّت هذه الأزمة العلم الطبيعي إلى العلم الاجتماعي.

وبناء على ذلك، حدّد نفر من الباحثين بعض المبادىء التي تقوم عليها هذه النماذج الجديدة للبحث العلمي، في مختلف فروع المعرفة، كما يلي[٢]:

٦ ـ ١ ـ ١ ـ مبادىء النماذج الجديدة للبحث العلمي:

١ ـ من اليسير إلى المعقّد:

«إن العالم يتألف من أشياء منوّعة تتفاعل كلها فيما بينها، ويستحيل مبدئياً فصل أيّ شيء عن محيطه التفاعلي».

٢ ـ من التراتبية إلى الأفقية:

«يمكن أن تكون هناك ترتيبات عمودية، ولكن هناك العديد منها على مستوى أفقي متقارن. وليس هناك شخص أو مبدأ أو شيء يقع على رأس كل شيء».

---

(١) Hologram.

(٢) Schwartz and Ogilvy, 1979, p. 34 - 40.

٣ ـ من التصور الميكانيكي إلى التصور الديناميكي «كالهولوغرام»:

إن التشبيه بالآلة لم يعد التشبيه الملائم، بل التشبيه «بالهولوغرام» الذي يظهر بأبعاده الثلاثة، ويتغير بحسب منظور الناظر، والذي يشكل «سيرورة ديناميكية من التفاعل مع المعلومات... الموزّعة في كامل أنحائه، بشكل يسمح بكون المعلومات عن الكل موجودة في الجزء».

٤ ـ من المحدّد إلى غير المحدّد:

منذ أبحاث «هيزنبورغ» أصبح اليقين التنبؤي عرضة للشك. «وليس مغزى ذلك أنه ليس هناك روابط سببية بين الماضي والحاضر والمستقبل، بل إن الإمكانات في الأنظمة المعقّدة تمكن معرفتها، ولكن لا يمكن التنبؤ بالنواتج الدقيقة التي تنشأ عنها».

٥ ـ من السببية الطولية الى السببية المتبادلة:

إن نماذج السببية تطورت من كونها بسيطة وممتدة طولاً باتجاه واحد الى كونها احتمالية (كما هي في الميكانيكا الكمية)، وإلى كونها متمثلة بالتغذية الارتجاعية السلبية[١] (كما هي في الضبط الآلي)، وإلى التغذية الطردية الإيجابية[٢]، «مما يجعل التمييز بين السبب والنتيجة فاقداً لمعناه».

٦ ـ من التجمُّع إلى التكوُّن:

إن الطبيعة لم تتطور حتى الآن بحسب خطة يمكن التنبؤ بنواتجها. «فإذا كان هناك نظام معقّد ـ ومؤلف من عناصر مختلفة متفاعلة بواسطة سببية تبادلية وسيرورات غير محدّدة ـ وإذا كان هذا النظام منفتحاً على مدخلات خارجية، إذن يمكن أن يتغير هذا النظام تكوينياً[٣]».

---

(١) Negative Feedback.

(٢) Positive Feedforward.

(٣) Morphogenetically.

٧ ـ من الموضوعي إلى المنظوري:

بدلاً من وهم الموضوعية ووحدوية الذاتية يجدر تبنّي مفهوم «المنظورية»[١] الذي يدل تضميناً على: «نظرة عن بعد من نقطة تركيز معيّنة، بحيث تتأثر نظرتنا من أي مكان ننظر منه. وهذا يعني أن أي نقطة تركيز للملاحظة تعطي نتيجة جزئية فحسب... إن هناك نقلة من الحقيقة (المطلقة) المكتشفة بواسطة الطريقة (الصحيحة) الى تعددية في أنواع المعرفة المستكشفة بواسطة طرائق عديدة». وكذلك: «إن معرفة الشيء تتطلب ارتباطاً به، بحيث يرى ضمن سياق اهتماماتنا ومنظوراتنا المتعددة، وبحيث لا نعمي عيوننا عن تحيّزاتنا».

وفي العلوم الاجتماعية والتربوية، سرعان ما تحوّل العلم من أداة تحررية في ميادين العلوم الطبيعية إلى أداة قسرية في مجال العلم الاجتماعي، تقوم أساساً على الطريقة العلمية التقليدية، التي فصلت بين ما هو علم وما هو غير علم، وأدّعت بأنها نزيهة غير متحيزة، ولا تاريخية، ومتحررة من الثقافة، وقابلة لإعادة التطبيق مع الحصول على نفس النتائج، وصالحة لاختبار النظريات. وقاد هذا الاتجاه في العلوم الاجتماعية الى ما سمّي عبادة الطريقة[٢] على حساب سائر الاعتبارات الأخرى بما فيها الاعتبارات الأبيستيمولوجية فضلاً عن الأونطولوجية. كما وصف باحثون آخرون هذه الحالة المتطرفة في سوء استخدام الطريقة العلمية التقليدية في غير مواضعها بنعت: الإمبريالية الطرائقية[٣].

وربما كانت ألصق الخصائص بالطريقة العلمية التقليدية هي: الموضوعية والتحرر من القيم[٤]. ولا نستطيع هنا معالجتها معالجة كافية لضرورة انتقالنا إلى بحث الخصائص الإيجابية في نماذج البحث الأساسية ضمن العلوم الاجتماعية والتربوية. ولكن لا بد من أن نستنتج في آخر المطاف «أن موضوعية الطريقة العلمية وما يتصل بها من صفات لا تلائم أبداً الفهم الحقيقي للوجود

---

(١) Perspectivism.

(٢) Methodolatry; - M. Daly, in: Lather, 1992, p. 88.

(٣) Methodological Imperialism; - in: Howe, 1992, p. 236.

(٤) Objectivity - Value Free; - See: Nuyen, 1990, p. 438, 442.

الإنساني. أما الوجه الثاني لهذا الأمر فهو أن هناك أنواعاً من المعرفة والحقيقة لا تكشفها الطريقة العلمية. ومغزى هذا هو أن ما تكشف عنه الأساليب غير العلمية في التفكير والتأمل يتمتع بكثير من الصحة[(١)] أو الشرعية كحقائق علمية»[(٢)].

وعلى أساس ما تقدم يمكن أن نتعمق في هذه النقطة أيضاً ونستنتج أن العلم الوسائلي لا يستطيع أن يفهم نفسه، إذ إن طريقته العلمية الموضوعية لا تسمح له بأن يقوم بذلك. فما وراء العلم ليس علماً، وما وراء الطبيعة ليس الطبيعة[(٣)]. ولذلك لا بد أن تحل أزمة العلم الوسائلي وأن يستكمل بما توفره له العلوم الإنسانية والاجتماعية من فهم ونقد.

وما العلم الوسائلي سوى إنجاز رائع بين سائر إنجازات الإنسان؛ ولكنه، مهما كان واضحاً وناجحاً وهاماً، ليس الإنجاز الأهم في حياة الإنسان الشخصية والاجتماعية والروحية. ولذلك لا يجوز رفع شأن العلم الوسائلي والتكنولوجيا المنبثقة عنه أكثر من غيرها من العلوم وأساليب المعرفة وتطبيقاتها؛ كما هو حاصل في هذا الزمن الرديء في بعض البلدان الصناعية. ولكن يجب أن نعطي العلم الوسائلي والتكنولوجيا اعترافاً صريحاً بتجويد بعض نواحي الحياة البشرية، وحقهما الكامل بالاهتمام والتقدير ضمن حدودهما.

وللذكرى المؤلمة والتاريخ نذكر اجتزاءً أن الخمسينات من القرن العشرين الميلادي وفي أماكن عديدة، كانت سنوات عصيبة على كثير من الباحثين وطلبة الدراسات الجامعية العليا، الذين لم يعتنقوا النموذج الإمبيريكي ـ التحليلي ونهجه الكمي في أبحاثهم؛ فقد كانت معظم الجامعات تسوقهم بعقول جامدة وأيادٍ حديدية وإيمان أعمى بالطريقة العلمية التقليدية وحتمية استخدامها في البحوث الاجتماعية والتربوية، ولا سيما النفسية منها.

---

(١) Validity.

(٢) Husserl and Gadamer, in: Nuyen, 1990, p. 442.

(٣) Husserl, in: Nuyen, 1990, p. 443.

أما في الستينات من هذا القرن الميلادي فقد ازدهرت دراسة التفاعل اللفظي في الصف بين المعلم والمتعلمين[١]؛ واستخدمت في ذلك الملاحظة المباشرة وتسجيل الأصوات على أشرطة. وساد الاعتقاد آنئذٍ بأن ذلك هو بداية عهد «علمي» جديد في اكتشاف فعالية التعليم، لأنه يعتمد على معلومات واقعية رقمية عن ملاحظات سلوكية منهجية.

وعلى ذلك وأمثاله انطلقت وشاعت دراسة فعالية التعليم؛ كما شاعت قبلها وبعدها دراسات «طرائق التعليم»، على أساس كونها معالجة مثل المعالجات الطبية والزراعية بالأدوية أو السمادات. وظن كثيرون أنه يمكن تدريب المعلمين عليها، وأن النتائج ستكون متماثلة بصرف النظر عن نوعية الطلبة وعن السياق الذي تجري فيه عملية التعليم.

ولكن معظم هذه المحاولات لم تثمر «علماً» للتعليم، وتعرضت فيما بعد إلى نقد جذري[٢] بالرغم من الدفاع الحثيث عنها الذي ما زال قائماً حتى اليوم من قبل بعض مشاهير الباحثين التقليديين. وكذلك القول عن دراسات الارتباط الإحصائي، والتجريب الكمي التي شاعت أيضاً في الستينات والسبعينات من القرن العشرين الميلادي، واكتنفتها الشكوك، إذ ليس لديها أي شيء مفيد تقدمه الى المعلمين[٣].

وهكذا تبلورت الأزمة في البحوث التربوية والاجتماعية؛ وتبين أن نتائج البحوث الامبيريكية التقليدية تفتقر الى القياس الصحيح، وتحتاج الى تأويل من خلال التنظير، وأن مسألة التعلم الجيّد أعمق من تدريب المعلمين على بعض التقنيات والحيل الطرائقية، وأن العلوم الإنسانية والاجتماعية هي علوم تطورية، لا ينفع فيها إعادة تطبيق إجراءات وطرائق بحثية تقليدية منمّطة لا تخدم حاجات الممارسين التربويين والأهل والمتعلمين، وأن نموذج البحث الإمبيريكي -

---

(١) Sidawi, 1970, p.2.

(٢) e.g.: Doyle 1977, Boltser 1983, in: Nuthall et al, 1990, p. 547 - 549.

(٣) Correlational; Experimental; Tom 1985; - Erickson 1986 in: Nuthall et al 1990, p. 550 - 552.

التحليلي التقليدي الكمي الموسوم بالسيرورة والنتيجة لا ينفع في البحوث التربوية والاجتماعية، وأنه أصبح إما ميتاً، أو أن علينا أن نقضي عليه[١]. ولا بد في هذه الحال من مجابهة التحدي بابتداع أنواع جديدة من البحث تلائم طبيعة المشكلات التربوية والاجتماعية المدروسة.

وقد يكون مفيداً، قبل الانتقال إلى دراسة طبيعة البحوث الجديدة وتطورها، التعريج على بعض الخصائص[٢] الأساسية التي تميّز البحوث والوقائع الاجتماعية والتربوية عن بحوث العلوم الطبيعية ووقائعها؛ وتبرر العزوف عن استخدام الطريقة العلمية التقليدية الكمية في البحوث الاجتماعية والتربوية، وضرورة ابتكار بدائل قويمة لها.

٦ ـ ١ ـ ٢ ـ مميّزات البحوث والوقائع الاجتماعية والتربوية:

أولاً: ربما كانت أهم خصائص العلوم الاجتماعية، بما فيها التربوية، أنها تعالج في الغالب سببية إنسانية قصدية[٣] إرادية تبادلية تختلف اختلافاً جذرياً عن الظواهر السببية التي نلقاها في الطبيعة مثل الجاذبية وغيرها من القوى والمتغيرات الأخرى. فالسببية القصدية تقوم على أساس حالات فكرية. وإن عالم الأعمال الإنسانية، عالم الحياة، هو عالم قصدي إرادي. وهذا ما يجعل العالم الإنساني مختلفاً عن عالم الطبيعة، حيث تحدث الحوادث دون قصد[٤]، ندركه.

ثانياً: إن تفسير الباحثين والمنظّرين للعمل والسلوك الإنساني، يجب أن ينطبق على ما هو قائم في ذهن الإنسان الفاعل أو الناس الفاعلين الذين تُدرس حالتهم. وبذلك يكون هذا التفسير مختلفاً تماماً عن التفسير الذي يعطى في

(١) Lee Shulman and Others, in: Nuthall, 1990, p. 552, 566.

(٢) Searle, 1991, p. 336 - 343.

(٣) Intentional Causation.

(٤) Anscombe, Brentano, Husserl, in: Nuyen, 1990, p. 448.

نطاق العلوم الطبيعية. إن التقدم الخارق في العلوم الطبيعية حصل بالضبط عندما أصبحت تفسيراتها تعتمد على القوانين غير القصدية للطبيعة.

ثالثاً: إن الظواهر الاجتماعية في كثير من الأحيان تكون موجودة بخصائصها ونتائجها وتفاعلاتها، إذا اعتقد الناس أنها موجودة. وهذه كلها أسس ومرتكزات للعلوم الاجتماعية والتربوية، غير واردة، وغير مطروحة أمام العلوم الطبيعية.

رابعاً: أضف إلى كل ذلك أن الوقائع الاجتماعية تكون ذاتية المرجع، إذ إنها تتضمن تمثّلات عقلية[١].

خامساً: هناك طائفة كبرى من الوقائع الاجتماعية تتطلب أنظمة قواعد تكوينية[٢]، لا تنظم العمل والسلوك فحسب، بل تخلّق أشكالاً جديدة منها.

سادساً: إن الوقائع الاجتماعية تتطلب سلوكاً اجتماعياً؛ والسلوك الاجتماعي يتميز بأنه يتطلب قصدية جماعية[٣]. وتتمثل هذه الإرادة الجماعية في أعمال التعاون والتنافس بين الناس.

سابعاً: تتميز الوقائع الاجتماعية أيضاً بأنها تتطلب استخدام اللغة؛ بل لغات متنوعة لكل حالة من الحالات. فالتواصل أساسي في الحياة الاجتماعية.

ثامناً: هناك علاقات متبادلة منهجية[٤] وغير منهجية بين الوقائع الاجتماعية، قائمة على مبادلات وتفاعلات شتى.

تاسعاً: تكون الأوّلية للأعمال[٥] الاجتماعية على الأشياء ذات الطابع الاجتماعي. فالأشياء الاجتماعية تخلقها الأعمال الاجتماعية، كالعملة المتداولة مثلا في البيع والشراء.

---

(١) .Mental representations have self-referentiality

(٢) .Constitutive rules vs. Regulative rules

(٣) .Collective Intentionality

(٤) .Systematic Interrelationaships

(٥) .Acts

٦ ـ ١ ـ ٣ ـ الخلاصة والنتيجة:

والخلاصة والنتيجة مما تقدم تتركزان على أن التفسير في البحث الاجتماعي يبقى ضرباً من التأويل؛ ويختلف منطقياً وواقعياً عن تفسير النتائج المستخدم في بحوث العلوم الطبيعية. وذلك لأن الظواهر الاجتماعية تتميّز بخصائص ووقائع مختلفة عن الخصائص والوقائع التي تعالجها العلوم الطبيعية.

ويجدر التنويه على الأقل في هذا المقام التلخيصي بأن صيغة السببية في الوقائع الاجتماعية ليست صيغة ميكانيكية، بل إنها تقوم جوهرياً على السببية القصدية الإرادية؛ ونجد في الحديث الشريف: «إنّما الأعمال بالنيّات»؛ كما تقوم أيضاً على التفاعل الاجتماعي المعقّد. ثم إن البنية المنطقية والواقعية للوقائع الاجتماعية تختلف عنها بالنسبة للوقائع الطبيعية.

وعلى ذلك، لا بد من بقاء قضايا جدلية في البحث النوعي تشغل الباحثين[١]. ولا بد من ابتداع ضروب جديدة من البحث الاجتماعي والتربوي تتلاءم مع طبيعة الظواهر والمشكلات المدروسة، وتتخيّر الأساليب والطرائق الناجعة في إطارها؛ مع تركيز كل ذلك على أسس أبيستيمولوجية وأنطولوجية سليمة ومقنعة. وبذلك نخرج من دهاليز الممارسات البحثية المحنّطة المقعدة في العلوم الاجتماعية والتربوية؛ ونباشر أبحاثاً ترضي الفكر، وتحقّق التقدمين العلمي والاجتماعي بمعانيهما الشاملة؛ وبالتالي تسهم في تحسين نوعية الحياة الإنسانية، وتشارك في بناء المستقبل الموعود للمستخلفين في الأرض.

٦ ـ ٢ ـ لمحة تاريخية عن تطور البحث النوعي:

يمكن تقسيم تاريخ البحث النوعي الى خمسة أقسام أو خمس مراحل يسميها أنصاره «لحظات»[٢]. وربما كان ذلك تدليلاً على الإيذان بزوالها عاجلاً أم آجلاً. وهي بعرف بعضهم خمس:

(١) Rogers, 2000, p 75, 143.

(٢) Moments; - Denzin and Lincoln, 1994, p. 6 - 11.

٦ ـ ٢ ـ ١ ـ المرحلة التقليدية، (١٩٠٠ ـ ١٩٤٥، تقريباً)

للبحث النوعي تاريخ طويل ومتميّز في الفروع الإنسانية للمعرفة. ولو اكتفينا بمعطيات الساحة الأميركية، على اعتبار أن البحث النوعي عريق في أوروبا وبعض أنحاء العالم الأخرى، لوجدنا في علم الاجتماع أن «مدرسة شيكاغو» في العشرينات والثلاثينات من هذا القرن الميلادي، أعطت أهمية بالغة للبحث النوعي في دراسة الحياة الجماعية الإنسانية، وأرست دعائمه، بتأكيدها مثلاً على دراسة «قصة الحياة» و«شريحة من الحياة»[١].

وفي «الأنتروبولوجيا»، وخلال نفس الفترة الزمنية انبرى عدد من العلماء[٢]، فشقّوا دروباً جديدة في العمل الميداني؛ إذ ذهب الباحث الى مجتمعات وثقافات أجنبية يدرس بعض تقاليدها وعاداتها. وفي هذه المرحلة، أنشأ هؤلاء الباحثون وأمثالهم دراسات ميدانية ذات طابع استعماري في إطار النموذج البحثي الوضعاني؛ اعتبرت «الآخر» المبحوث غريباً وأجنبياً. واهتموا في كتاباتهم بالموضوعية والثبات وسائر المعايير البحثية الوضعانية، وعظّموا هذا النوع التقليدي من العلم.

ولكن هذه الصورة للباحث «الأثنوغرافي» الذي يعمل منفرداً تناثرت اليوم، وحاق الشك بالتزام الباحث الموضوعية، وفقد المتعاون مع المستعمِرين احترامه.

٦ ـ ٢ ـ ٢ ـ مرحلة الحداثة (١٩٤٥ ـ ١٩٧٠، تقريباً):

ويشار إليها بالعهد الذهبي. وقد نُعِت فيها الباحثون النوعيّون بأنهم «رومانتيكيون ثقافيون». فقد عظموا دور المهمشين في المجتمع، وأبرزوا الإمكانات والاحتمالات أمام الذات والمجتمع، وضربوا على وتر التحرر، وانضموا الى قافلة طويلة من المصلحين اليساريين والتقدميين من أمثال أمرسون، وماركس، وجايمس، وديوي، وغرامشي، ومارتن لوثركنج.

---

(١) Life Story - Slice of Life.

(٢) e.g. : Boas, Mead, Benedict, Bateson, Evans - Pritchard,and Malinowski.

وقد حاول باحثون حداثيون في هذه المرحلة اعتماد ألوان من الصرامة في دراستهم للعمليات الاجتماعية الهامّة مثل الانحراف الاجتماعي والضبط الاجتماعي في الصف وفي المجتمع. وقد عمد بعضهم إلى تجميع عمليات الملاحظين المشاركين[١]، في أشكال مقنّنة[٢]، تميل الى أن تكون أشباه إحصاءات[٣]، دون تكمية دقيقة. وبذلك تلبّس بعضهم لغة وبلاغة الخطاب الوضعاني وما بعد الوضعاني؛ فضلاً عن استخدام آخرين منهم أساليب أخرى[٤].

وما كادت هذه المرحلة الحداثية تدنو من نهايتها حتى كانت الحرب الفيتنامية تضرب أطنابها في أرجاء المجتمع الأميركي. واعتبرت هذه الفترة «ثورة مضادة» ومرحلة تخمر ابتكاري.

٦ ـ ٢ ـ ٣ ـ مرحلة الأنواع البحثية المطموسة معالمها[٥]، (١٩٧٠ ـ ١٩٨٦، تقريباً):

في مطلع السبعينات الميلادية بدا الباحثون النوعيّون مزوّدين بأجهزة كاملة من النماذج والاستراتيجيات والطرائق الحاضرة للاستخدام في أبحاثهم؛ كما تنوعت طبعاً النظريات التي تشكل مرجعيّات لهذه التجهيزات الوسائلية. واشتد ساعد البحث النوعي التطبيقي؛ واهتم الباحثون بسياسات البحث النوعي وأخلاقياته. وراوحت استراتيجيات البحث المستخدمة من النظرية المؤرّضة[٦]. الى دراسة الحالة، الى طرائق البحث التاريخي، والأثنوغرافي، والعيادي، وسيرة الحياة. واستعملت ضمن هذا الإطار شتى الأساليب والتقنيات والوسائل لجمع البيانات والمعلومات والوثائق، وتحليلها؛ وبدىء باستعمال الحاسوب لينتشر في العقد

---

(١) Participant Observers.

(٢) Standardized.

(٣) Quasi - statistics.

(٤) e.g.: Ethnomethodolgy, Phenomenology.

(٥) Blurred Genres.

(٦) Grounded Theory.

التالي، بالإضافة الى الطرائق السيميائية[1] في قراءة المقابلات والنصوص الثقافية.

ويجدر التنويه بكتابين صدرا خلال هذه الفترة، واحد في أوائلها وآخر في أواخرها[2]. وفيهما يحاول «غيرتز» أن يبرهن أن المقاربات القديمة الوظيفية، والوضعانية، والسلوكية، والاجمالية في الفروع الإنسانية للمعرفة، بدأت تفسح في المجال لمنظورات بحثية تعددية، تأويلية، مفتوحة. وقد اتخذت هذه المنظورات الجديدة لنفسها منطلقاً: «التمثلات الثقافية»[3] ومعانيها. ودعا «غيرتز» إلى اعتماد الوصف المكثف[4] للأحداث والطقوس، والتقاليد، على أساس أن الكتابات الأنثروبولوجية كلها، إن هي إلاّ تأويل للتأويل. وليس لصوت الباحث الملاحظ أي امتياز في عمليات التأويل. أما مهمة النظرية فهي فهم معنى الوضعية المحلية.

وقد أوضح «غيرتز» أن الحدود طمست معالمها بين العلوم الاجتماعية والإنسانيّات[5]. فقد أصبح العلماء الاجتماعيون يتطلعون الى الإنسانيات ليستوحوا منها نماذج ونظريات وطرائق تحليل، مثل السيميائية والهرمانوطيقية وغيرها. وبذلك حصل تشتت في الأنواع البحثية. فهناك مثلاً تقارير وثائقية تشبه الأنواع التخيّلية، وحكايات رمزية بالأمثال تعرض كدراسات أثنوغرافية، ومصنّفات نظرية تشبه المحاضرات المصوّرة عن الرحلات. كما برزت مقاربات جديدة مثل: ما بعد البنيوية، والوضعانية الجديدة، والماركسية الجديدة، والوضعية المصغّرة ـ المكبّرة، والنظريات الطقوسية للدراما والثقافة، والتفكيكية، وغيرها.

وهكذا ولّى عهد العلوم الاجتماعية التقليدية، وهلّ عهد جديد لأنواع بحثية

---

(١) Semiotics.

(٢) Geertz, 1973, 1983.

(٣) Cultural Representations.

(٤) Thick Description.

(٥) Humanities.

تأويلية غير واضحة المعالم. وصار المقال، كشكل من أشكال الفنون الجميلة، يحل محل المقال العلمي.

٦ ـ ٢ ـ ٤ ـ أزمة التمثيل واكتساب الشرعية[١]، (١٩٨٦ ـ ١٩٩٤، تقريباً)

ومنذ أواسط الثمانينات، حصل تفرق آخر بين الباحثين النوعيين في غمار التفتيش عن نماذج جديدة للحقيقة والطريقة. فمن خلال كذب المخبرين على الباحث، والاعتماد على اللغة والتأويل، طرح التساؤل عمّا إذا كان الباحثون النوعيون يستطيعون أن يلتقطوا الخبرة المعيشة التقاطاً مباشراً، باعتبار أن تلك الخبرة مخلّقة تخليقاً في النص الاجتماعي الذي يكتبه الباحث. وهذه هي أزمة «التمثيل». فالعلاقة بين الخبرة والنص أصبحت مشكلة.

ويعتبر بعض الباحثين المحدثين والمابعديين أن «الترجمة الثقافية»[٢]، التي هي عماد «الأثنوغرافيا» لا تستطيع أن تستوعب الفرق وتتمثله، بين الباحث والمبحوث. فهناك دائماً مزيد من المعاني والدلالات الفارقة[٣] الإضافية غير المستوعبة ولا سيما الراديكالية منها، ممّا يتعذّر على الباحث فعلاً بلوغه وإدخاله في حيّز الخبرة والتعبير. فالتعبير والتأويل يبقيان قاصرين.

ومن جهة أخرى، أضحت المحكات التقليدية مشكلة أخرى أيضاً، إذ إنها لم تعد صالحة لتقويم البحوث النوعية وتأويلها. وهذه هي أزمة «الشرعنة»، التي تدعو الى معاودة التفكير الجدّي، بالصحة والثبات والتعميم وسائر المعايير التقليدية التي ترجع وتذرّ قرونها من خلال الحركات التعديلية المهاودة، مثل: ما بعد الوضعانية، والتركيبية ـ الطبيعية[٤]؛ مع العلم أن هناك بدائل مطروحة على الساحة البحثية[٥].

---

(١) Crisis of Representation and Legitimation.

(٢) Cutural Translation; - in Asad, 1986.

(٣) Radical or Surplus Difference, never, consumed; G.E. Marcus, in: Denzin et al, 1994, p. 566.

(٤) Postpositivistic, Constructionistic - Naturalistic.

(٥) e.g.: Catalytic Validity, for empowerment; Lather, 1986, p. 67.

فكيف يجدر أن يجري تقويم الدراسات النوعية في مرحلة ما بعد الحداثة؟ وكيف تؤثر حركة ما بعد الحداثة وغيرها على ذلك؟ وما هي طبيعة العلاقة السليمة المنشودة بين الباحث والمبحوث، وبين المؤلف والنص، ولا سيما النص الالكتروني المرن(١)؟

أما السؤال الأساسي الذي سيبقى معنا، فهو: ما هو الأسلوب الأمثل لوصف خبرات الناس الآخرين وثقافاتهم، وتأويلها، ونقدها؟ وكيف نقوم بذلك؟ وما هي طبيعة مشاركة أولئك الناس في ذلك؟

٦ ـ ٢ ـ ٥ ـ المرحلة الخامسة(٢)، (الحاضرة):

الوقت الحاضر هو المرحلة الخامسة التي تحمل في ثناياها الأزمة المزدوجة للتمثيل والشرعنة المذكورة آنفاً، مع الإرث المتوارث من التوترات والاختلافات والترددات والتناقضات. نحن الآن في مرحلة «المابعدية»(٣): ما بعد البنيوية، وما بعد الحداثة. فماذا يعني ذلك بالنسبة الى البحث النوعي بفروعه وتشعباته؟

القضية ليست واضحة حتى الآن، ولكن من المؤكّد أن دنيا البحث قد تغيّرت، وستتغير. نحن في عصر ستشيع فيه النصوص غير المنسّقة(٤)، وغير اليقينية، وذات الأصوات المتكلمة المتعددة؛ فضلاً عن النقد الثقافي، والأعمال التجريبية الجديدة. وستكون الأبحاث أكثر انعكاسية(٥) في الأعمال الحقلية، والتحليل، والتمثيل المشترك بين النصوص.

إن النظريات تقرأ الآن بشكل قصصي روائي، كقصص من الحقل أو الميدان. وإن اهتمامنا بحسن تمثيل «الآخر»، مشكلة ستبقى معنا كما يبدو في المرحلتين الخامسة والسادسة. وقد تعيننا في حلّها الأبيستيمولوجيات المرتقبة

---

(١) e.g.: Hypertext.

(٢) Denzin and Lincoln, 1994, p. 11, 15, 575 - 585.

(٣) "Post" Period.

(٤) Messy Texts.

(٥) More Reflexive.

البازغة من الجماعات التي كانت مكمومة. وفي الأفق يبدو مزيد من النقد الاجتماعي، وبالتالي مزيد من البحوث المتوجهة نحو المجاهدة. أما التفتيش عن النظريات والروايات الكبرى، فسيحل محله السعي لإيجاد تنظيرات محلية قصيرة المدى تناسب مشكلات معيّنة، ووضعيات معيّنة. ولكننا لا نعرف كيف سيتجه التطور في العالم ككل؛ بل ندرك أن هناك فيضاً من الكتابات في منظورات البحث النوعي، واستراتيجياته، وتأويلاته[1].

٦ ـ ٢ ـ ٦ ـ الاستنتاجات:

من هذه النبذة التاريخية التركيبية المحدودة نستلّ على الأقل خمسة استنتاجات:

١ ـ أن المراحل التاريخية السابقة لا تزال فاعلة في الزمن الحاضر، كتراث، أو كممارسات لها أنصارها وأخصامها. وتتنافس المحكات المتعددة لتقويم البحوث النوعية فيما بينها كي تسترعي الانتباه والتقدير.

٢ ـ هناك حيرة في الاختيار بين هذا العدد الكبير من نماذج البحث الأساسية، واستراتيجيات الاستقصاء، وطرائق التحليل والتركيب، في البحوث النوعية.

٣ ـ نحن الآن في فترة الاكتشاف ومعاودة الاكتشاف لأنواع جديدة من النظر، والتأويل، والمباحثة، والنقد، والكتابة، في البحوث النوعية.

٤ ـ لم يعد بالامكان اعتبار العمل البحثي النوعي عملاً موضوعياً أو محايداً، بحسب اتجاه نماذج البحث التقليدية. فقد بات واضحاً أن العوامل الاجتماعية المختلفة، كالطبقة الاجتماعية، والعرق، والجنس، والهوية العرقية (الأثنية) تصوغ عملية البحث، وتجعل منه سيرورة متعددة الوجوه الثقافية.

٥ ـ أن القيام بالبحث النوعي ليس مسألة سهلة، كما يشوهها البعض بالظن

(١) e.g.: Denzin, et al, 1998-A-B-C.

أو بالممارسة؛ بل هو عملية شاقّة[١]، تتطلب وقتاً طويلاً، وكفايات جديدة لم يتقنها كثير من الباحثين التقليديين. ولذلك لا بد لمثل هؤلاء الباحثين من معاودة التخصص عن طريق النمو التمهّني.

٦ ـ ٣ ـ طبيعة البحث النوعي:

إن الذي حدث خلال الربع الأخير من القرن العشرين الميلادي في ميدان البحث الاجتماعي والتربوي، أمر لا يكاد يصدَّق. فقد ضعفت مكانة النموذج التقليدي الإمبيريكي ـ التحليلي المنقول عن العلوم الطبيعية، وبرزت على الساحة البحثية طلائع شتى من البحوث والدراسات، ذات مميّزات جديدة ومختلفة ومتضاربة فيما بينها، ولكنها تنأى في معظمها عن نموذج البحث التقليدي المذكور، وتناهضه.

وقد نعتها بعض الباحثين المحدثين بأنها ثورة هادئة جرت وما زالت تجري في العلوم الاجتماعية؛ انطمست فيها معالم الحدود بين عدد كبير من فروع المعرفة؛ وجرى فيها تقارب مشهود بين العلوم الاجتماعية والانسانية في تركيزها على التأويل[٢]، والنقد؛ مع مدّ ضرورة التأويل والنقد الى حيّز علوم الطبيعة.

وقد صدر مؤخراً مجلّد كبير يحاول أن يلمّ شعث هذه التطورات البحثية المتفرقة، وإعطاء صورة متكاملة قدر الإمكان عنها. وقد اعتمدناه هنا كمرجع أساسي[٣]، مع الإشارة إلى أن محرّري الكتاب مختلفان، وأن المؤلفين الذين كتبوا فصوله مختلفون أيضاً.

وإن كان لا بد من إعطاء تسمية لمختلف هذه المحاولات البحثية الناشطة في العقدين الأخيرين من القرن الماضي ومطلع القرن الحادي والعشرين الميلاديين،

---

(١) .e.g.: Kysilka, 1998, p. 150 - 151

(٢) .Interpretation

(٣) .Denzin and Lincoln, 1994

فإن التسمية الشائعة هي: البحوث النوعية[1]. وتحت هذه المظلة الواسعة ينضوي خليط من الدراسات البحثية المتنوعة والمترامية الأطراف الى حدود التنازع والاختلاف، إذ إن كثيراً منها يحرث في أراضٍ بكر، أو يشق طريقه في خضم مجهول. وهذه الفوضى البحثية بنظرنا، أمر منتظر وصحي، لدى حدوث ثورات علمية، تغيّر أسس البحث ونماذجه الأساسية[2]، ثم تبنى عليها ثورات أخرى وهلم جرا؛ في عصر تميّز عن سالف العصور برفض ساحق لتفضيل أية محاولة بحثية على أية محاولة أخرى، تحت راية ما وراء الحداثة[3] وغيرها من الاتجاهات الفكرية والحركات الاجتماعية الحديثة.

ولما كان تعريف البحث النوعي عسيراً جداً في مثل هذه الأحوال التي وصفناها، فقد يكون ملائماً اعتماد التعريف الإجرائي التالي:

إن البحث النوعي يعني فيما يعنيه أنه يدرس الناس والأشياء في أوضاعها وسياقاتها وسيروراتها وصيروراتها الطبيعية. ويحاول أن يفقه معناها، ويؤوّلها من وجهات نظر متعددة، ولا سيما وجهة نظر المبحوثين وأصحاب العلاقة. كما يحاول أحياناً أخرى أن يخضعها للفكر النقدي، بآفاقه الأنطولوجية، والأبيستيمولوجية، والأخلاقية، والعملية.

ويحاول البحث النوعي أن يستخدم طرائق متنوعة تنسجم مع الموضوع المدروس ومقتضياته. ويشمل ذلك جمع واستعمال ودرس منوّعات من «المواد الإمبيريكية» أي البيانات والمعلومات: مثل: دراسة الحالة، الخبرة الشخصية والاستبطان، وقصة الحياة، والمقابلة، والملاحظة، وغيرها من الأساليب والنصوص والموجودات والأوضاع التاريخية، والمنظورة، والتفاعلية[4].

وصعوبة التعريف والتحديد[5]، ترجع إلى أمور عدة، منها ما ذكرناه من أمر

---

(١) Qualitative Research.

(٢) Paradigms.

(٣) Postmodernism; - Denzin, et al, 1994, p. 15.

(٤) Adapted from: Denzin, et al, 1994, p. 2 - 4.

(٥) e.g.: M.L. Smith, 1987, p. 173.

الغنى في الرؤى والتعدد في محاولات الخروج من مأزق البحوث التقليدية الى ما هو طبيعي، ونافع، وحميد؛ فضلاً عن تلوّن البحث المسمّى نوعياً بجذوره وفروعه التاريخية، والمراحل التي مر بها حتى الآن، والتي عالجناها في خمس مراحل. أضف إلى ذلك المنظورات المستقبلية للبحث الاجتماعي والتربوي التي لا حدود لمراميها. كما أنه يجدر أن لا ننسى أن البحث النوعي بهذا الشمول الذي هو عليه، يتقاطع مع عدد كبير من فروع المعرفة وميادين الاختصاص والمواد التعليمية القائمة في مناهج المؤسسات التعليمية العليا.

ولذلك يتحرك البحث النوعي بين شتى فروع المعرفة، وعبرها، ويتضاد معها أحياناً، ويعتمد نماذج بحث أساسية متعددة[١]. وقد تعرّض البحث النوعي ولا يزال يتعرض لمقاومة تقوى وتخفّ بحسب الظروف، إذ إنه يتضمن نقد العقيدة الوضعانية[٢] والنموذج «العلمي» الإمبيريكي ـ التحليلي الذي يستند إليها؛ وبالتالي ينتقد سلبياً الكثير من معطيات الحضارة العلمية الغربية، ولا سيما تطبيقاتها في العلوم الاجتماعية والتربوية.

وممّا يوضح طبيعة البحث النوعي بعامة، أن نلقي نظرة على ما يقوم به «الباحث النوعي». فهو يعتبر، خلافاً لهالة الوقار الشكلية التي كانت تتوّج الباحث التقليدي، متمهّناً في أمور كثيرة، يقوم بها بنفسه، وبذلك يصبح بحسب تعبيرنا العامي: «حرتقجياً»[٣]. هذا «الحرتقجي» ينتج دراسات ثقافية؛ وهو شخص عملي، واستراتيجي، ويعتمد الانعكاسية الذاتية[٤]. ويستخدم الاستراتيجيات والطرائق والأدوات والمواد الميسورة بحسب لزومها، وملاءمتها للبحث. ويجمع، ويؤلف، ويبتكر ما يلزم، للإلمام بالواقع والحقيقة قدر الإمكان، لأن الواقع لا يحاط به بكلّيته، ولأن الحقيقة لا تدرك بكاملها.

---

(١) Multiparadigmatic, interdisciplinary, transdisciplinary, and sometimes counterdisciplinary; - C. Nelson, et al, 1992, p. 4.

(٢) Carey, 1989, p. 99.

(٣) A "Bricoleur", a Jack of all trades, or a Professional do-it yourself person.

(٤) Self - reflexive; - Nelson, et al, 1992, p. 2.

هذا «الباحث ـ الحرتقجي» ماهر خبير في أداء عدد كبير من المهام والأعمال: من القيام بالمقابلات وتدوين الملاحظات، الى تأويل الوثائق الشخصية والتاريخية، الى الاستبطان والتأمل الذاتي العميق. والى جانب مهاراته العملية والتكاملية، له باع طويل في الشؤون النظرية. فهو يقرأ كثيراً ويطّلع على شتى نماذج البحث والتأويل والنقد، وخلفياتها الأونطولوجية والأبيستيمولوجية والطرائقية. ولكنه يقر ويعترف بأنه يصعب التنقل بينها ومزجها؛ لأنها في النهاية تنطوي على معتقدات مختلفة في نظراتها الى الوجود والى العالم والى المعرفة.

وهو يعي البحث على أنه سيرورة تفاعلية، تتلوّن بخصائصه الشخصية والسياق والإطار الذي يعمل فيهما. وهو يعلم أن المعرفة العلمية قوة ونفوذ، وأن نتائج البحث لها مغاز اجتماعية وسياسية. وهو يدرك ايضاً أن كل الباحثين يروون قصصاً عن العالم الذي يدرسونه، في إطار نموذج البحث التي يعتمدونها. وفي عمله التوفيقي الانعكاسي، المعقد الكثيف، يوائم بين كثير من الأمور، بحيث تخرج صوره وإدراكاته، وتأويلاته ونقديّاته، متكاملة بين أجزائها وكلّياتها، وصادقة في التعبير عن الحقيقة المحددة المدركة، مع التوكيد على علاقات المعنى والقصد والنقد في العالم الاجتماعي.

٦ ـ ٣ ـ ١ ـ مقارنة[1] بين مميّزات البحث الكمي والبحث النوعي في العلوم الاجتماعية ـ التربوية:

ويتضح مغزى البحث النوعي أكثر فأكثر، إذا درسنا بعض الخصائص الأساسية والمختارة التي تميّز البحث النوعي عن البحث الإمبيركي ـ التحليلي الكمي في العلوم الاجتماعية التربوية، بصورة مقارنة، بنداً بنداً، كما يلي:

(١) Adapted from: Atkins, 1994, p.252.

من خصائص البحث الكمي

١ ـ يتشبّث بالعقيدة الوضعانية[١]

٢ ـ غالباً لا نظري ولا تاريخي[٢]

٣ ـ يخرّس أصواتاً عديدة

٤ ـ يستخدم نماذج البحث الأساسية الإرشادية للعلوم الطبيعية

٥ ـ يدرس مستخلصات مجرّدة من العالم، وقلما يدرس العالم دراسة مباشرة

٦ ـ يدرس السلوك الظاهر، ويفسّره

٧ ـ يفتش عن «قوانين» حتمية تحكم السلوك البشري؛ أو عن انتظامات فيه؛ أو عن احتمالات مستقاة من دراسة أعداد كبيرة من الناس[٥]

٨ ـ يدّعي التوصل الى الحقيقة الموضوعية

٩ ـ يستخدم التنبؤ على أساس التعميم الإحصائي

من خصائص البحث النوعي

١ ـ يستخدم الوضعانية، وما بعد الوضعانية استخداماً تاريخياً مرحلياً

٢ ـ نادراً لا نظري ولا تاريخي

٣ ـ يستنفذ[٣] معظم الأصوات في بناء النصوص

٤ ـ يستخدم نماذج بحث أساسية ارشادية تأويلية ونقدية؛ فضلاً عن نماذج البحث في الفنون الجميلة

٥ ـ يجابه قيود الحياة اليومية وموجباتها، ويدرسها

٦ ـ يكشف عن المعنى الشخصي ويؤوله، و/ أو ينتقده

٧ ـ يلقي الضوء على الحقيقة التي تبنى بناء بينذاتياً[٤]؛ على أساس دراسة حالات، بتفاصيل خصوصياتها؛ ممّا يعطي وصفاً ثرياً للعالم الاجتماعي

٨ ـ يدّعي التوصل الى حقائق نسبية

٩ ـ يعتبر العام ملازماً للخاص ومتأصلاً فيه، ولذلك يعتمد على الحكم المستنير للقارىء المطّلع، في تقدير إمكان التعميم المحدود لنتائج البحث على سياقات وأطر معلومة أخرى

---

(١) Positivism.

(٢) Ahistorical.

(٣) Empower - Multivoiced texts.

(٤) Nomothetic or Etic Science.

(٥) Intersubjective, Idiographic or Emic Science.

١٠ ـ يفتش عن أنماط متكررة، واتجاهات، ونزعات إحصائية مركزية في الظواهر	١٠ ـ يفتش عن مميّزات الحالات، والعلاقات القائمة بينها. كما تُعتبر حالات التفرّد موضوعاً صالحاً للبحث في إطاره
١١ ـ يركّز على النتائج والنواتج	١١ ـ يركّز على السيرورات[١]، أي العمليات
١٢ ـ يضع أدوات للاختبار و«للقياس» المزعوم، من أجل جمع البيانات والمعلومات	١٢ ـ الباحث هو نفسه أداة جمع البيِّنات الثبوتية؛ بالأفضلية على أية أداة يستخدمها. ولذلك تكون مسؤوليته عن البحث مسؤولية شاملة
١٣ ـ يستخدم الإحصاء حتى المعقّد منه بكثافة؛ وقد يستعمل نماذج رياضية	١٣ ـ يستخدم الإحصاء لماماً بحسب الحاجة الفعلية؛ وقلما يستعمله في كتابة تقرير البحث
١٤ ـ يكتب الباحث فيه بطريقة غير شخصية وبصيغة الغائب	١٤ ـ يكتب الباحث بلغة شخصية، وبصيغة المتكلم. ويستخدم النثر الأثنوغرافي[٢]، والقصص التاريخية، وتواريخ الحياة، وسير الحياة الذاتية، والصور الثابتة، والوقائع التخيلية، الخ. . .
١٥ ـ ينعزل فيه الباحث عن مبحوثه	١٥ ـ يشارك الباحث مبحوثه؛ ويندمج في بحثه، ويستغرق فيه
١٦ ـ يقوّم ذاته باستخدام المفاهيم التقليدية للصحة[٣]، والثبات[٤]	١٦ ـ يرفض المفاهيم التقليدية للصحة والثبات. ويستخدم بدائل متطورة أصح وألصق بطبيعة البحث النوعي. ومنها: محاكاة الوقائع[٥]، والمسؤولية الشخصية، والحالة الوجدانية، وأخلاقيات الاهتمام بالآخرين والعناية بهم[٦]، والتطبيقات السياسية، والحوار الخ. . .

---

(١) Processes.

(٢) e.g.: Florio - Rouane, 1987, p. 185.

(٣) Validity.

(٤) Reliability.

(٥) Verisimilitude.

(٦) Caring.

ويمكننا إثراء هذه المقارنة المبدئية بين البحث النوعي والبحث الإمبيريكي ـ التحليلي ـ الكمي، بإيراد وشرح بعض ألوان النقد[١] التي وجّهت الى البحث الكمي. وزادت حدّتها مؤخراً؛ بحيث لم تقنع بالدعوة الى معاودة النظر في الفائدة المجنية منه، بل تعدّت ذلك الى الطعن في فرضيات التشامخ والاستعلاء التي يدّعيها البحث الكمي بالأفضلية المطلقة على غيره من أنواع البحث.

ولمزيد من الوضوح، نقسم هذه النقد للبحث الإمبيريكي ـ التحليلي ـ الكمي الى قسمين: قسم داخلي ينتقد نموذج البحث الكمي من داخل إطاره، أي بموجب الفرضيات الماورائية[٢] التي تحدد طبيعة الاستقصاء الوضعاني، وقسم خارجي ينتقده من وجهة نظر نماذج البحث الأخرى وفرضياتها.

٦ ـ ٣ ـ ٢ ـ أ ـ النقد الداخلي لنموذج البحث الكمي:

أ ـ ١ ـ تجريد البحث من سياقه، وإطاره المرجعي[٣]:

إن الطرائق الكمية التي تركّز على متغيرات مختارة، وغالباً ما تكون ثانوية، وتستخدم الاختيار العشوائي ومجموعات الضبط، تمنع متغيرات وعوامل أخرى موجودة في السياق وضمن الإطار من أن تؤخذ بنظر الاعتبار بصفتها تؤثر في نتائج البحث. وبذلك تضعف مواءمة[٤] البحث الكمي للواقع الطبيعي المعيش، وتحصر فائدته في أوضاع محدودة أو مخبرية مبتسرة؛ بينما تعيد البحوث النوعية التوازن الى هذا الوضع البحثي، بتقديمها معلومات مؤطّرة في سياقاتها الطبيعية.

أ ـ ٢ ـ استبعاد المعنى والغاية:

إن الأعمال الإنسانية وما تنطوي عليه من فعل وسلوك، تختلف عن الوقائع والأشياء الفيزيائية؛ إذ إنه يتعذر فهمها دون الرجوع الى المعاني والأهداف

(١) Guba, et al, 1994, p. 106.
(٢) Metaphysical.
(٣) Context; Frame of Reference.
(٤) Relevance.

والأغراض التي يعلّقها الفاعلون الإنسانيون على أنشطتهم. وغني عن البيان أن هذه الأمور هي محور عمل البحوث النوعية.

أ ـ ٣ ـ ضعف الصلة بين النظريات الكبرى والسياقات المحلية:

إن اختبار صحة الفروض في البحوث الكمية، قد لا يكون له معنى بنظر الأفراد أو الجماعات أو الثقافات المدروسة؛ بينما تورِّض[١] أي ترسِّخ البحوث النوعية مدار عملها في مشاغل الناس ومشاكلهم وقضاياهم، وتيسر لهم أن يفهموا ثقافة الآخرين البعيدين عن عاداتهم وثقافتهم؛ كما تمكّنهم من نقد الثقافة التي يعيشون بين ظهرانيها.

أ ـ ٤ ـ قلة انطباق المعلومات على الحالات الفردية:

إن التعميمات في البحوث الكمية مهما كانت ذات دلالة إحصائية، قد لا تنطبق على حالات فردية؛ بينما تتحاشى البحوث النوعية مثل هذا المنزلق.

أ ـ ٥ ـ إقصاء الاكتشاف عن عملية البحث:

إن الاهتمام الزائد باختبار الفرضيات في البحوث الكمية، وحصر جهود الباحث بالأنشطة الإمبيريكية، التي تعتبر في هذا الإطار وحدها هي «العلم»، يقصيان الباحث عن استكشاف جذور الفرضيات ومكامنها، وقد يمنعانه من القيام بالتفكير المغاير[٢] والتفكير الابتكاري؛ بينما تسير البحوث النوعية بعكس ذلك دون إهمال المعطيات الأمبيريكية المشروعة.

٦ ـ ٣ ـ ٢ ـ ب ـ النقد الخارجي لنموذج البحث الكمي:

ب ـ ١ ـ الارتباط الوثيق بين الوقائع والنظريات:

هناك تكافل متبادل بين الوقائع والنظريات. فالوقائع تكون وقائع ضمن إطار نظري معيّن؛ وبالتالي لا يمكن فصل الفرضيات عن الملاحظات إلاّ اعتباطاً.

---

(١) Ground.

(٢) Divergent.

ولذلك يكون إدّعاء «الموضوعية» في إطار النموذج الإمبيريكي ـ التحليلي ـ الكمي تجاهلاً وتجاوزاً للواقع.

ب ـ ٢ ـ الارتباط الوثيق بين الوقائع والقيم:

وكما أن الوقائع والنظريات غير مستقلة بعضها عن بعض، كذلك شأن الوقائع والقيم. وفي الواقع، يمكن اعتبار النظريات ذاتها تعبيراً عن قيم. ونحن نرى الوقائع لا من نافذة نظرية فحسب، بل أيضاً من نافذة قيمية. وبذلك ينكفىء موقف التحرر من القيم الذي يدّعيه أنصار النموذج الإمبيريكي ـ التحليلي ـ الكمي، دون مبّرر.

ب ـ ٣ ـ مشكلة الاستقراء[١]:

إن الوقائع لا تحدّدها النافذة النظرية التي يرى المرء الوقائع من خلالها فحسب، بل إن مختلف المواقف النظرية يمكن تدعيمها بواسطة المجموعة ذاتها من الوقائع. فليس من الممكن بأسلوب الاستقراء وحده، إزاء مجموعة منسجمة من الوقائع، الوصول الى نظرية واحدة لا مفر منها. وهذه الصعوبة هي التي دفعت بفلاسفة مثل «كارل بوبر» الى اعتماد أسلوب «النقض»[٢] بدلاً من التحقّق[٣]. فمليون بطّة بيضاء لا يثبت كلياً أن البط أبيض، إذ يكفي وجود بطة واحدة سوداء لنقض ذلك. فلا سبيل للعلم الإمبيريكي الى كشف الحقيقة الواقعية كشفاً كاملاً، ويبقى إثبات النظرية ناقصاً[٤].

ب ـ ٤ ـ الطبيعة التفاعلية للعلاقة الثنائية بين الباحث والمبحوث:

إن نموذج البحث التقليدي المشار إليه يعتبر الباحث وبيده مرآة ذات إتجاه واحد يصور بها الظواهر الطبيعية كما تحصل، ويسجلها تسجيلاً «موضوعياً»؛

---

(١) Induction.

(٢) Falsification.

(٣) Verification.

(٤) Underdetermination of theory.

وأنه لا يؤثر في الظواهر أو يتأثر بها. ولكن البيّنات الثبوتية مثل مبدأ عدم اليقين لدى «هايزنبورغ»، المذكور أعلاه، ومبدأ الاستكمال لدى «بور»[1] أضعف هذا المِثل الأعلى لليقين في العلوم الطبيعية. ولا بد أن يكون الشك في هذا الشأن أكبر بكثير في العلوم الاجتماعية فنتائج البحث في هذه العلوم يخلّفها التفاعل بين الباحث والظاهرة المبحوثة، (التي غالباً ما تكون عبارة عن بشر متفاعلين). ولا صحة للادعاء بأن النتائج تكتشف بالملاحظة «الموضوعية»، كما هي حقاً وواقعاً.

٦ ـ ٤ ـ مراجعة لطبيعة نماذج البحث الأساسية ومغازيها:

معظم التعابير والمصطلحات تحمل أكثر من معنى على أيدي من يستعملونها. إنما يمكننا هنا تعريف مصطلح النموذج الأساسي الإرشادي[2] على أنه مجموعة من المعتقدات (لما وراء الطبيعة) تتعلق بالمبادىء الأولى النهائية للوجود والكون. وبالتالي يمثل رؤية للكون تحدّد للناظر من خلالها مركز الإنسان الفرد فيه، وشتى العلاقات التي تمكن إقامتها مع هذا العالم وأجزائه، والعوالم المتفرعة منه والكامنة فيه. وإن هذه المعتقدات أساسية، بمعنى أنه يلزم الإيمان بها، إذ إنه لا سبيل إلى إثبات صحتها وكشف حقيقتها.

٦ ـ ٤ ـ أ ـ الأسئلة الثلاثة الجوهرية:

والنموذج الأساسي الارشادي للبحث يحدد للباحثين فحوى عملهم، وما يدخل شرعياً فيه، وما لا يدخل. ويمكن تلخيص المعتقدات التي تنطوي عليها نماذج البحث الأساسية بواسطة الإجابة التي يعطيها أنصار أيّ نموذج من النماذج الأساسية عن ثلاثة أسئلة جوهرية، ترتبط فيما بينها ارتباطاً إلتحامياً، بحيث تكون الإجابة المعطاة عن أيّ سؤال منها، مأخوذ بأيّ ترتيب كان، مقيّدة للإجابة عن السؤالين الآخرين. ونحن نوردها منطقياً هنا بالترتيب الآتي:

---

(١) Bohr: Complementarity Principle.

(٢) Paradigm; - Guba, in: Denzin, 1994, 107 - 117.

أولاً: السؤال الأونطولوجي:

ما هي طبيعة الواقع، وما هو شكله، وماذا نستطيع أن نعرف عنه؟

ثانياً: السؤال الأبيستيمولوجي:

ما هي طبيعة العلاقة بين العارف والمعروف، أو بين الذي يمكن أن يكون عارفاً، وبين الذي يمكن أن يكون معروفاً؟

ثالثاً: السؤال المنهجي أو الطرائقي:

كيف يتمكّن الباحث، أو الذي يمكن أن يكون عارفاً، من أن يسعى لمعرفة ما يعتقد الباحث أنه يمكن أن يُعرَف؟

وعلى سبيل المثال، إذا افترضنا، أونطولوجياً، أن العالم واقع «موضوعي»، وأنه تمكن معرفته «موضوعياً»، تلزم أبيستيمولوجياً إذ ذاك، دراسته «موضوعياً»؛ وبالتالي يلزم طرائقياً أيضاً، اعتماد الطرائق الكمية في دراسته. ولكن العالَم ليس كذلك بنظرنا. فاختيار طريقة البحث ليست قضية عملية بسيطة، لأنها مرتبطة «بطرائقية»، أي بأسلوب منهجي للطرائق[1]، يرتبط بدوره بشروط لإمكان حصول المعرفة نوعياً أو كمياً؛ والمعرفة ترتبط بدورها أيضاً برؤية معينة للوجود والكون والحياة. مع العلم أن جميع نماذج البحث الأساسية الارشادية هي مبتنيات إنسانية، ابتدعتها عقول إنسانية، وبالتالي تبقى معرّضة للخطأ.

ولما كان لكل نماذج البحث الأساسية خلفية أونطولوجية إيمانية لا تمكن برهنتها، ومرتبطة بخلفية أبيستيمولوجية تضع شروطاً على نوع المعرفة الممكنة، لا يبقى لأنصار كل نموذج أساس للبحث سوى إقناع الآخرين بجدوى ذلك النموذج ولزومه، وصواب التحليلات والتركيبات وسائر المعالجات الناتجة عن اعتناقه.

---

(١) Methodology.

٦ ـ ٤ ـ ب ـ جدول المعتقدات الأساسية: لخلفيات البحث ونماذجه الأساسية الارشادية[(١)]

البند	الوضعانية	ما بعد الوضعانية	التركيبية[(٢)]	النظرية النقدية
الأونطولوجيا	الواقعية الساذجة ـ هناك واقع حقيقي يمكن إدراكه	الواقعية النقدية ـ هناك واقع حقيقي يمكن إدراكه جزئياً، واحتمالياً	النسبية ـ هناك حقائق محلية معيّنة، يركّبها الإنسان تركيباً	الواقعية التاريخية ـ الحقيقة الإفتراضية[(٣)] المهيكلة تاريخياً، تترسّب بواسطة بنى وقيم اجتماعية، سياسية، ثقافية، اقتصادية الخ... وتنشأ عبر الزمن
الأبيستيمولوجيا	ثنائية، موضوعية، ـ نتائج البحث حقيقية	ثنائية معدّلة، موضوعية، ـ نتائج البحث ربما حقيقية؛ تتطلب نقد المحكّمين والمتمهّنين	إجرائية، ذاتية، ـ نتائج تفاعلية، مولّدة، مطورة	إجرائية، بينذاتية ـ نتائج محصّلة بوساطة القيم
الأسلوب الطرائقي أو الطرائقية	تجريبي/ تحريكي، ضبطي، للتحقق من الفرضيات؛ طرائقه إمبيريكية وكمية	تجريبي/ تحريكي معدّل، تعددية نقدية؛ تشمل نقص الفرضيات وإمكان تضمين البحث طرائق نوعية	هرمانوطيقي/ جدلي	حوار جدلي، لنشر الوعي، وتغيير الواقع المشيّأ المهيكل تاريخياً

في هذا الجدول (ـ ٦ ـ ٤ ـ ب ـ) المركّب من إستجابات نموذجية يقدمها في العادة أنصار النماذج الأساسية الارشادية الكبرى للبحث بشأن المحاور الثلاثة الجوهرية التي طرحناها أعلاه بشكل أسئلة، نجد تلك الأسئلة ممثّلة

(١) Guba, in: Denzin and Lincoln, 1994, p. 109.
(٢) Constructivism.
(٣) Virtual Reality.

أونطولوجياً، وأبيستيمولوجياً، وطرائقياً في ثلاثة صفوف، كما نلفي الاستجابات النموذجية عليها موزعة عمودياً على أربع خلفيات نظرية لنماذج البحث الأساسية، تختصر بنظرنا شتّى تلك الخلفيّات، وفيما يلي نبذة عن كل منها(١):

فالوضعانية(٢) هي الخلفية لنموذج البحث التحليلي - الإمبيريكي - الكمي - التقليدي الذي ساد الخطاب الرسمي للعلوم الطبيعية والاجتماعية على السواء حوالي أربعماية سنة. وهي التي تؤكد على أنه يمكن تقديم تقارير موضوعية عن العالم. وتكون تعميماتها متحررة من الزمن والسياق؛ ويرتكز بعضها على قوانين سببية؛ وتمسي بالتالي تقليصية وتحتيمية(٣).

وما بعد الوضعانية(٤) تمثّل الجهود المبذولة خلال العقود القليلة الماضية من أجل الاستجابة للانتقادات الموجهة الى الوضعانية والتكيف مع تلك الانتقادات تكيفاً جزئياً؛ مع بقائها جوهرياً ضمن نفس المعتقدات الأساسية. وهي تتنازل عن موقف الوضعانية التقليدي المتصلّب بشأن معرفة العالم، باعترافها أنه لا يمكن تقديم سوى تقارير موضوعية جزئية عن العالم، إذ إن جميع طرائق البحث يعتورها الخلل، وإن الظواهر غير طيّعة. ولذلك يلزم فحص كافة الأمور للإحاطة بالواقع والحقيقة ما أمكن.

والتركيبية(٥) تدل على الانتقال من الواقعية الأونطولوجية إلى النسبية الأونطولوجية. فالواقع يتم إدراكه بتركيبات ذهنية غير ملموسة، ترتكز على خبرة أصحاب العلاقة في الحياة الاجتماعية. وتكون تلك التركيبات معيَّنة وموضعية، مع أن عناصرها قد تكون مشتركة بين عدد كبير من الأفراد وحتى بين الثقافات؛ ولكنها لا تدّعي بلوغ الحقيقة المطلقة؛ إذ إن التركيبات والواقع المتصل بها عرضة للتعديل والتغيير.

---

(١) .In: Denzin and Lincoln, 1994, p. 15 - 16, 108 - 109

(٢) .Positivism, (received view)

(٣) .Reductionistic - Deterministic

(٤) .Post positivism

(٥) .Constructivism

أما **النظرية النقدية** هنا فهي مظلة تغطي عدة خلفيات لنماذج بحث بديلة تشمل فيما تشمل النزعة التقدمية الجديدة، والحركة النسائية[١]. وهي تعتبر نتائج البحث مسلسلة بواسطة القيم؛ ولا تقبل الفصل بين الأونطولوجيا والأبيستيمولوجيا؛ وتجاريها في ذلك التركيبية. وقد أشرنا إلى ذلك بالخط المتقطع في الجدول السابق.

ويمكن تمييز ثلاثة تشعبات رئيسة تحت النظرية النقدية، هي:

أ ـ **ما بعد البنيوية**[٢]؛ وهي ترى أن اللغة تمثل نظاماً غير مستقر من المدلولات[٣]. وبالتالي يتعذر بواسطتها إدراك معنى العمل والنص والقصد؛ بينما تؤكّد البنيوية أن أيّ نظامٍ هو مؤلف من مقولات متعارضة مزروعة في اللغة.

ب ـ **ما بعد الحداثة**[٤]: وهي حركة معاصرة نشأت وترعرعت منذ الحرب العالمية الثانية؛ وهي لا تعطي امتيازاً لأية سلطة، أو نموذج أساسي، أو طريقة.

ج ـ **مزيج ممّا بعد البنيوية وما بعد الحداثة**

ومهما كان هناك من فروق بين هذه التنويعات، فإن ما يجمعها ويميّزها عن غيرها هو تركيز البحث على أساس من القيم.

---

(١) Feminism.

(٢) Post - Structuralism.

(٣) Referents.

(٤) Postmadernism.

٦ ـ ٤ ـ ج ـ المواقف في خلفيات البحث ونماذجه الأساسية الارشادية، إزاء بعض القضايا المختارة[١]

القضية	الوضعانية	ما بعد الوضعانية	التركيبية	النظرية النقدية
١ ـ هدف البحث	التفسير: التنبوء والضبط		الفهم، ومعاودة التركيب	النقد لنشر الوعي، وللتحرر، والتغيير
٢ ـ طبيعة المعرفة	الفرضيات المحقّقة، كوقائع او قوانين	الفرضيات غير المحقّقة، كوقائع محتملة او قوانين	تركيبات فردية، مؤتلفة بالاجماع	بنيوية، تاريخية، استبصارية
٣ ـ تراكم المعرفة	بازدياد مداميك في صرح المعرفة، مع ارتباطات تعميمية وسببية		بتركيبات أكثر اطلاعاً وحنكة، خبرات بديلة	بتنقيح تاريخي، وتعميم بالتشابه
٤ ـ الجودة، أو محكّات النوعية	مستويات تقليدية للصرامة؛ الصحة الداخلية والخارجية؛ الثبات، والموضوعية		الموثوقية، والأصالة، وإزالة سوء الفهم	التموضع التاريخي، وإزالة الجهل، والتحفيز للعمل
٥ ـ القيم	مستبعدة، مع إنكار تأثيرها		متضمَّنة، ذات تأثير تكويني[٢]	
٦ ـ الأخلاقيات	خارجية، تميل نحو الخداع		داخلية؛ تميل نحو الكشف؛ ذات مشكلات خاصة	داخلية؛ تميل نحو كشف بالتنوير
٧ ـ الأصوات	العالِم النزيه المترفع يُعلِم منخذي القرارات، وصانعي السياسات، ووكلاء التغيير		المشارك المتحمِّس، يسهل معاودة تركيب أصوات متعددة	المثقَّف التحويلي، يدافع ويناهض
٨ ـ التدريب	تقني وكمي؛ نظريات نظامية	تقني وكمي ونوعي؛ نظريات نظامية	نوعي وكمي؛ معاودة التنشئة الاجتماعية، التاريخ؛ قيم الغيرية والاستنفاذ[٣]	
٩ ـ إمكان التوفيق	قابلية «القياس»		عدم قابلية «القياس»	
١٠ ـ التسلّط	نماذج تسيطر على نشر البحوث، وتمويلها، وترقية الباحثين، واستبقائهم في الوظيفة		نماذج متطوّرة تنشد تكريس الاعتراف بها، وتقوية إسهاماتها، وتأمين مساندتها	

(١) Adapted from: Guba and Lincolin, 1994, p. 112

(٢) Formative.

(٣) Empowerment.

هناك اختلافات متعددة بين خلفيات البحث ونماذجه الأساسية الإرشادية؛ وقد اخترنا عيّنة منها. ولا يمكننا بكل بساطة أن نقلل من أهمية هذه الاختلافات على أساس أنها اختلافات «فلسفية» قصيّة أو أكاديمية، إذ إنها في الواقع الظاهري والباطني، ذات عواقب هامة لإجراء البحث، ولتأويل نتائجه وما يترتب عليها من خيارات سياسية.

فالقضايا الأربع الأولى الظاهرة في الجدول السابق (٦ ـ ٤ ـ ج ـ)، هي قضايا هامة للوضعانيين وحلفائهم ما بعد الوضعانيين، ولذلك تبقى عرضة للهجوم من قبل أصحاب النماذج البحثية الأساسية البديلة. والقضية الخامسة والسادسة تهتم بهما جميع النماذج، بالرغم من اختلافاتها بهذا الشأن. أما القضايا الأربع الأخيرة ألا وهي: الأصوات، والتدريب، وإمكان التوفيق، والتسلط، فهي قضايا تعتبر هامّة لأنصار النماذج البديلة؛ إذ إنها تمثّل ثغرات تجعل النماذج التقليدية عرضة لمزيد من الانتقاد والتجريح. مع العلم أن بعض النماذج لم تتعرض علناً لكل هذه القضايا، ولكن المداخل التي اقترحناها هنا تنبع منطقياً من اطارها الأونطولوجي والأبيستيمولوجي والطرائقي. وقد رأينا أن هناك انسجاماً وتداخلاً في بعض الأمور بين الوضعانية وما بعد الوضعانية من جهة، وبين التركيبية والنظرية النقدية من جهة أخرى: ولكن الاختلاف جوهري بين هاتين الكتلتين بالرغم من بعض الاختلافات الهامة الأخرى القائمة بينهما. وسندرس إمكان التوفيق أو التنسيق بينهما فيما بعد.



الفصل السابع

النموذج الأساسي للبحث التأويلي(١)

٧ ـ ١ ـ تمهيد:

بعد هذه المقدمات والمراجعات لخلفيات البحث العلمي الأونطولوجية، والأبيستيمولوجية والطرائقية، ونماذجه الأساسية المستندة إليها، صراحة او ضمناً، نستخلص أن النموذج الأساسي للبحث التقليدي المسمّى الإمبيركي التحليلي الكمي، شرع يضعف شأنه تدريجاً في مضمار العلوم الاجتماعية والتربوية. وبدأ يحل محله خليط من البحوث البازغة المسمّاة نوعية، والمتنوعة حتى الاختلاف فيما بينها؛ لكنها تتفق كلها على مناهضة هذا النموذج التقليدي الذي مضى على تجربته وسيادته في العلوم الاجتماعية والتربوية أكثر من قرن من الزمان دون فوائد تذكر؛ سوى استقصاء نوافل العملية التعلمية ـ التعليمية، وادّعاء القياس حيث لا قياس، والتشبّث بالقواعد المنقولة عن أصول البحث في العلوم الطبيعية نقلاً شكلياً على غير طائل. مع العلم أن ذلك النموذج البحثي التقليدي لم يعد يثمر ويعطي الدقة العلمية نفسها في بعض مجالات العلوم الطبيعية ذاتها؛ كما هي الحال في الفيزياء النظرية.

فماذا نستنتج من هذا كله بالنسبة الى البحوث المسمّاة إجمالاً نوعية؟ وكيف نتعامل معها على ما هي عليه الآن من تنوع حتى التشرذم، واختلاف حتى

(١) Interpretive.

التناقض، واختمار لا نعرف ماذا سيصدر عنه؛ وإرهاصات بجدائد لم نتبين هوياتها أو لم تستقر بعد؟

وحتى لا نتيه في هذا الخضم من التنوعات والمفارقات، قد يكون من الحكمة أن نكتفي هنا بسرد أكبر الاتجاهات البحثية النوعية المتمايزة فيما بينها، التي تَفْضُل نموذج البحث التقليدي المستخدم في العلوم الاجتماعية ـ التربوية، والتي تبشّر بمستقبل واعد، في تلبية اهتمامات وحاجات عملية وتحررية وروحية غزيرة.

وبناء على ذلك، يمكن تلخيص مختلف الاتجاهات البحثية النوعية وحصرها في نموذجين أساسيين للبحث النوعي الاجتماعي والتربوي، لكل منهما خصائصه ومميّزاته، ألا وهما: النموذج الأساسي الإرشادي للبحث التأويلي، والنموذج الأساسي الإرشادي للبحث النقدي. وسنتناول كلاً منهما على التوالي، لتبيان طبيعته ومداه، وكيفية الاستفادة منه في البحث الاجتماعي والتربوي. وقد أشرنا في السطور السابقة الى علاقة كل منهما بخلفيات البحث النظرية، وبغيره من نماذج البحث وصيغه.

٧ ـ ٢ ـ الخلفية النظرية:

تطلق على النموذج الأساسي الإرشادي للبحث التأويلي ألقاب عدة منها: الهرمانوطيقي، والتاريخي، وغيرها. ولكننا فضّلنا نعته بالتأويلي لإبراز نزعته الى التأويل[١] (Interpretation)، وهي الخصيصة الجوهرية فيه ولأنه بذلك يتساوق مع التركيبية[٢] (Construtivism)، التي تقوم أساساً على نوع من البناء التأويلي. مع العلم أنه يتشعب الى نزعات متعددة متنوعة، كما رأينا في كلامنا السابق عن البحث النوعي بعامة، الذي يضم بصورة أوسع خليطاً من المحاولات البحثية الرافضة لنموذج البحث التقليدي المتمثل في النموذج الأساسي للبحث الإمبيريكي التحليلي الكمي.

(١) Interpretation.

(٢) Constructivism.

وقد تصعب الإحاطة بمختلف جوانب نموذج البحث التأويلي، لعدة أسباب، من أهمها كونه يركز على المعاني، وهي مفاهيم فضفاضة؛ وكونه نأى عن نموذج البحث التقليدي وأمعن في النأي الى حد التعاكس، واعتبر عملية البحث شأناً عملياً، نابعاً من اهتمامات عملية، وأن البحث نشاط أخلاقي.

وإذا كانت الخلفية الفلسفية لنموذج البحث الإمبيركي التحليلي الكمي الموصوف أعلاه هي الوضعانية ومشتقاتها، كما ذكرنا، فإن الخلفية الفلسفية لنموذج البحث التأويلي هي: الظاهراتية او الظواهرية[١]؛ مع العلم أن هناك عقائد واتجاهات نظرية وطرائقية وعملية أخرى متقاربة مع الظواهرية، لم نأتِ على ذكرها هنا، توخياً لمزيد من التركيز التوضيحي في المعالجات الأولى لهذه الأمور الأساسية. وغني عن البيان أن الواقع يشهد عدداً غفيراً من الفلسفات والإبيستيمولوجيات والطرائقيات التي تتفاعل فيما بينها عبر التاريخ فتتقارب أو تتباعد أو تقف بين بين. وسنتعرض لبعضها عند كلامنا عن محاولات التوفيق بين مختلف النماذج الأساسية للبحث.

ومن المحصَّلات الفلسفية لنصف القرن الماضي أنه ليس هناك معرفة أو ملاحظة تكون متحرّرة من النظرية[٢]، كما أكّدنا أعلاه. ويكاد يكون هناك شبه إجماع على ذلك؛ نظراً لأنه من البديهي أن كل ملاحظة وكل معرفة تصدر عنها تتأثران الى حدٍ كبير، باهتمامات الملاحِظ ، وأهدافه وقيمه، وإن لم يحصل اتفاق على مدى هذا التأثر والتأثير. والتأويليون هم أكثر الباحثين متابعة لمضامين هذا الأمر حتى نتيجته المنطقية؛ إذ إنه يهدم بنظرهم عناصر أساسية في كيان البحث الكمي وغيره، ولا سيما عقيدة الواقعية، كما يسمونها.

فنموذج البحث الكمي التقليدي المشار اليه وغيره أيضاً من النماذج المتوافقه معه، تقوم كلها على أساس أن الحقيقة هي هناك في الخارج[٣]. وهي مستقلة عن إدراكنا لها، ومستقلة عن النظريات التي ننسجها حولها، وأنه يمكن للباحثين أن يحصلوا على وصف دقيق لها عاجلاً أم آجلاً.

---

(١) Phenomenology.

(٢) Theory-Free; Smith, 1992, p.100-102.

(٣) Reality is out there.

إن هذه العقيدة التي تجعل من الحقيقة مرجعاً خارجياً يحتكم اليه، تعتبر بالغة الأهمية لنماذج البحث التقليدية لأنها تيسّر لها أن تدّعي أن المعرفة التي تحصل عليها في مثل هذه الحال، هي معرفة «موضوعية» أرقى من سائر أنواع المعرفة؛ إذ إنها تحصّل بتقنيات خاصة وتحاول أن تنفذ من خلال المظاهر الى حقيقة الأمور.

ولكن التأويليين يعترضون على عقيدة الواقعية هذه، بأنها غير صالحة لما تندب نفسها اليه من عمل. فالحقيقة بنظرهم، لا يمكن أن تعرف كما هي في الواقع، باستقلال عن اهتمامات العارفين وأهدافهم وقيمهم، كما ذكرنا. وفي هذه الحال ماذا نجني من الادّعاء بأن الحقيقة موجودة باستقلال عن تلك الاهتمامات والأهداف والقيم؟ وبتعبير آخر، لو قبلنا جدلاً بادّعاء الواقعيين هذا، تبقى المشكلة قائمة في عجزنا عن استخدام هذه المقولة لإرساء مرتكز أبيستيمولوجي ذي أثر يذكر. فالعالم هناك في الخارج شيء، والحقيقة هناك في الخارج شيء أخر، فالتأويليون لا ينكرون الواقع الخارجي، لكنهم ينكرون الادعاء بدقة وصفنا له، إذ إن هذه الدقة المدّعاة غير واقعية، ولا يمكننا أن نصل إليها. إن العالم والحقيقة هما أمران نصنعهما نحن دائماً، وليسا شيئين نجدهما، أو نكتشفهما. ولذلك تنعت هذه العقيدة الواقعية بالواقعية الساذجة.

وتظهر أهمية هذا النقد للواقعية الساذجة في تعريف التأويليين المغاير لبعض المفاهيم الأساسية في البحوث التقليدية، مثل: الموضوعية، والذاتية، والنسبية. فأكثر مقاربات البحث التقليدي تعرّف «الموضوعية» بأنها: «خصيصة الأمر الواقع، بصرف النظر عما يمكن أن يكون التصور الإنساني لتلك المسألة»[(١)]. ويستتبع ذلك أن يتنصّل الباحث من كل وجهات النظر الخاصة. فالموضوعية في هذا الإطار تقتضي ذلك، ليبقى الباحث أميناً على الحقيقة التي يدرسها. وعلى هذا الأساس تعرّف «الذاتية» ومفهوم التحيّز[(٢)] المتصل بها بتباين تام مع

(١) R.Trigg, 1985, p. 210-211, in: Smith, 1992, p.101.

(٢) Bias.

الموضوعية. فاتّهام الباحث بالذاتية يعني أنه قصّر في أن يبقى محايداً، وبالتالي شوّه الحقيقة المبحوثة بشكل من الأشكال.

إن هذه التعاريف التقليدية هي غير معقولة وغير مقبولة لدى التأويليين. فإذا كان من غير الممكن تحرير الملاحظة من خلفيتها النظرية. ينتج عن ذلك أنه، ولو كانت الحقيقة قائمة هناك في الخارج، فمن المستحيل معرفة من كان محايداً إزاءها، وبالتالي أميناً عليها. وبهذا المنطق يتم القضاء على التعريفين التقليديين للموضوعية وللذاتية؛ فضلاً عن مفهوم التحيّز المتعلق بالذاتية.

وإذا شئنا الاستمرار في استخدام مثل هذه المفاهيم، لا بد من إعادة سبكها في قالب جديد مختلف. فالموضوعية بنظر التأويليين، تدل في أحسن حالاتها على اتفاق يحصل بين الباحثين (Inter-subjective)، بينما الذاتية تعني عدم اتفاقهم، أو مبالغة بعض الباحثين في اجتهاداتهم.

ويقر التأويليون بأنهم لم يجدوا أية قاعدة أو مرتكز يبنون عليه المعرفة الإنسانية. فليس هناك ما يفضّل من أسلوب أو نقطة ينطلقون منها لفهم العالم. وغياب هذا المرتكز للمعرفة يعني أن أي تأويل من التأويلات لا يمكن أن يتفرّد بكونه صحيحاً أو خاطئاً. فهناك كثير من التأويلات التي يمكن أن تعطى لما يحدث في وضع من الأوضاع وفي وقت من الأوقات؛ ولا يمكن أن يستقل أي من هذه التأويلات، وينجو من تأويل لاحق، ومن معاودة التأويل. وهذه نتيجة طبيعية للأمر الواقع المذكور آنفاً بمعنى أن وصف الوضع يستجيب الى شتى الاهتمامات والأهداف والقيم الموجودة لدى القائمين بالوصف، ولدى المعنيين به.

وهنا ينبري النقّاد فيتّهمون التأويليين وغيرهم بأنهم قد وقعوا في شرك النسبية المطلقة القائلة «كل شيء ماشٍ»[1]، وحيث كل تأويل أو رأي هو مثل أي تأويل أو رأي آخر، وأن المعرفة هي ما يريده أيّ كان.

---

(١) Anything-goes Relativism.

والواقع أن التأويليين لا يقبلون هذه النسبية المطلقة، بل يقولون: إن نسبيتهم تعني أن كل ما يستطيع المرء قوله بشأن المعرفة هو وصف الأشكال الخاصة بتبرير المعرفة تبريراً مشتركاً في مجتمع معين وفي وقت معين[١]. فليس هناك تبرير رئيسي مستديم لدعوى المعرفة، وليس هناك محكّات مستديمة لتمييز المعرفة من الاعتقاد أو الرأي[٢].

وليس في هذا التعريف للنسبية ما يمنع أي امرئ من أن يقوّي تأويله لوضع معين، ويدعمه، بشتى الأسانيد. فالتأويلات ليست ردّات فعل إنفعالية، بل إنها أمور مدروسة ومدّعمة بالحجج والمبررات، وتقديم الأمثلة والبيّنات، وصياغة الأحكام الحكيمة. ويمكن البتّ في قيمة هذه الأمور بالمناقشة المفتوحة. وفي المناقشة تعتبر بعض هذه الأمور والمعارف أفضل من بعض، ولكنها لا تعتبر كذلك لأنها تنمّ عن حقيقة العالم. وليس في وسع البشر، القاصرين في أوضاعهم الطبيعية، أن يعرفوا حقيقة العالم.

٧ ـ ٣ ـ الأهداف، والإجراءات، والتقويم:

إن هدف البحث التأويلي هو بلوغ «الفهم» (الذي سنعالجه عما قليل). ولذلك يركّز هذا النوع من البحث على تأويل التعبيرات الإنسانية الحافلة بالمعنى والدلالة؛ سواء أكانت لفظية أم مكتوبة و/أو جسمية. والمفهوم الرئيس هنا هو: الفعل[٣] الإنساني، الذي يمكن أن نميّز من بين وجوهه: الوجه الشخصي، والوجه الاجتماعي. فالفعل الشخصي يظهر في السلوك والتعبير اللذين يصدران عن الافراد بناءً على أسباب ومقاصد ودوافع فردية بالدرجة الأولى. ولكن المعاني المعطاة للأفعال الإنسانية الشخصية، بواسطة الفاعلين و/أو بواسطة المؤوّلين، تتحدّر وتفهم الى حد كبير بالسياق[٤] الاجتماعي الذي تجري فيه، وضمن شبكة متفاعلة من المعاني.

(١) Rorty 1985.
(٢) R.Bernstein, 1983, in: Smith, 1992, p.102.
(٣) Action.
(٤) Context.

«فما يميّز الفعل الإنساني هو المعنى ذو الدلالة... وعلاوة على ذلك، ليس من الضروري أن يقتصر تحديد فعل من الأفعال الإنسانية على نوايا الفاعل ومقاصده، بل إنه يتوقف أيضاً على نظام من العلاقات الاجتماعية التي تحدد شروط عزو المسؤولية. إن علم الفعل الإنساني يجب أن يكون إذن علماً للمعنى الاجتماعي»[١].

وهذا يعني بالنسبة الى التأويليين أنه لا يكفي أن يرسم الباحث حركات الناس مكاناً وزماناً ويقف عند هذا الحد. فقد يقوم بعض الباحثين بمقدار كبير من التعداد، والجدولة، واختبار المتعلمين في الصف مثلاً، ولا يفقه مع ذلك جوهر ما يجري في ذلك الصف.

وفحوى الكلام هنا هو أن الباحثين يؤوِّلون التأويلات التي يعطيها الناس بشأن أفعالهم وأفعال الآخرين. إن الناس هم كائنات تقوم بالتأويل الذاتي للأسباب التي دفعتهم للقيام بأفعالهم. وتحاول أن تفهم ما تعبر عنه، وما يعبر عنه الآخرون. والباحثون إذن كما أسلفنا، هم مؤوِّلون لعالم سبق أن جرى تأويله؛ والبحث نفسه هو استمرار للمحادثة العادية[٢]. وليس الباحثون مختلفين عن سائر الناس في أنهم مهتمون بعملية الفهم. وإذا سمينا العملية بحثاً بالشكل الرسمي، فهذا يدل على أنه، في بعض الأحيان عندما تكون المعاني أو الأسباب المتعلقة بفعل من الأفعال أو بتعبير من التعبيرات، غير واضحة، تجري محاولة الفهم بمزيد من الزخم والدقة والشعور الذاتي.

وإن المثل الأعلى المنظم لمحاولة الفهم هذه هو «التضامن»[٣] الإنساني، لا الموضوعية. فالتأويليون يشدّدون على أن البحث هو عمل إنساني تعاوني، وأن الأخلاق هي قاعدته الأساسية. «فلو استطعنا أن نندفع بواسطة الرغبة في التضامن، وألقينا جانباً الرغبة في الموضوعية إلقاء كلياً، إذن لفكّرنا في التقدم

---

(١) Simon, 1982, p. 24.

(٢) Giddens, 1976.

(٣) Human Solidarity.

الإنساني على أنه يمكّن الكائنات البشرية من أن يكونوا أناساً أفاضل يقومون بأفعالٍ فضلى»[١].

وهذا المثل الأعلى للتضامن الإنساني يجعل من عملية البحث والسعي وراء المعرفة مسألة عملية وأخلاقية. فالبحث هو قضية أخلاقية لأنه يركّز على فهمنا لأنفسنا في علاقتنا مع الآخرين ضمن مجتمعنا، وعلى نوع المجتمع الذي نريده لأنفسنا. ولا مفر لنا جميعاً، باحثين وغير باحثين، من الاهتمام بهذه الشواغل، «إذ إن الكائنات الإنسانية هي جوهرياً كائنات اجتماعية. وهذا يعني أن اللغة، والشعور، والهوية الشخصية كلها تنشأ وتترعرع فقط ضمن سياق تفاعلي. والسياق الاجتماعي هو حكماً ودائماً نظام أخلاقي. وهكذا، فالإنسان، كإنسان، هو كائن مشارك في الحياة الاجتماعية وفي النظام الأخلاقي»[٢].

وبناء على ما تقدم يصبح تعلم القيام بالبحث التأويلي مسألة مختلفة عن القيام بأنواع كثيرة من البحث. فأكثر أنواع البحوث تتطلب من الباحث المريد أن يتقيد بقواعد وأن يقوم بتطبيق تقنيات متنوعة تطبيقاً دقيقاً. أما في البحث التأويلي فالمطلوب من الباحث المتعلم أن ينغمس في تقاليد التأويليين. وأن يمارس القيام بدراسات تأويلية. فمطالعاته للتراث التأويلي يجب أن تكون تفاعلية مع أولئك السابقين وما قدموه من تأويلات، لتوسيع نطاق الفهم للنفس وللآخرين، شرط أن لا يكرر ما قام به السلف، أو يتقيد بتقليدهم. أما كتاباته التجريبية فلا بد له من مناقشتها مع زملائه، وتبيان كيف توصل الى تأويلاته، ولماذا؟

وغني البيان أن الإجراءات التي يستخدمها الباحثون التأويليون في مجملها، هي ذاتها التي يستعملها الباحثون النوعيّون فتجميع البيانات والمعلومات تعتمد على المقابلة والملاحظة، وتحليل الوثائق إذا لزم الأمر. وقد يجد الباحثون التأويليون فائدة في بعض التقنيات المعروفة[٣].

---

(١) Rorty, 1985, p.10.

(٢) Sullivan, 1986, p. 39.

(٣) e.g.: Thick Descriptions, Audit Trails, Member Checks, and Triangulation.

وممّا يميّز الباحث التأويلي استخدام البحث الذاتي[1]، بشكل مذكّرات و/أو تاريخ شخصي؛ إذ إنه يمكن الباحث أن يتعلم الكثير من أولئك الناس الذين يتخذون موقفاً تبصرياً من أنفسهم، ويستعرضون مواقفهم وسلوكهم وفعلهم والمسبّبات الخاصة بهم، والدوافع التي حملتهم على إتيانها؛ فضلاً عن محاولتهم فهم تفاعلاتهم مع الآخرين.

والباحث الأنثروبولوجي بالذات مطالب أن يأخذ بنظر الاعتبار «ليس الشواهد والوقائع الإمبيريكية التي تستطاع ملاحظتها فحسب، وإنما ما يقع خلف هذه الشواهد والوقائع»، بحسب اجتهاد «ليفي ستراوس»؛ أي أن المطلوب من الباحث استنطاق الحقائق الاجتماعية والثقافية، وعدم التسليم بالمظاهر الخارجية للوقائع الأثنوغرافية[2].

وفيما يتعلق بتقويم البحوث التأويلية، ليس هناك قواعد شكلية للحكم عليها. إنما المحكّات المستخدمة هي عبارة عن سمات يعبر عنها بقيم[3]، تؤثر على الخيارات[4] وعلى إعطاء الحكم. وهذا يعني أن المحك الواحد يمكن تأويله تأويلات شتى تحت ظروف مختلفة، وبالنسبة الى دراسات مختلفة.

وأخيراً، وليس آخراً، نعود فنؤكد على أن نوعية البحث التأويلي ليست مسألة عملية فحسب، وإنما هي أيضاً وبخاصة مسألة أخلاقية، كما شدّدنا عليها فيما سبق. فالحكم على الدراسات التأويلية يطرح أسئلة من الأنواع التالية:

- أي نوع من الأشخاص أُصْبِح، إذا قرّرتُ أن أقبل تأويلاً معيّناً لوضع معيّن؟

- أي نوع من التربية المستقبلية نحصل عليها، إذا استمرت المدارس والجامعات على ما هي عليه؟

---

(١) Self-Inquiry.

(٢) يتيم، ١٩٩٦، ص ١٤٤.

(٣) Traits expressed as values.

(٤) Kuhn, 1977.

ـ أي نوع من المجتمع نصير اليه، إذا اخترنا تأويلاً بالأفضلية على غيره من التأويلات؟

٧ ـ ٤ ـ الهرمانوطيقية: الفهم، والمعنى، والقصد:

هناك عُرْفٌ بحثي يزوِّدنا بالفهم؛ وهو معروف باسم «الهرمانوطيقية»[١]. والهرمانوطيقية تدرس المبادئ الطرائقية للتأويل. وهي كلمة مشتقة من اسم الإله اليوناني «هرمس»، الذي كان بعرف الأساطير الترجمان الوسيط بين البشر والآلهة، وبالتالي كان مبتكر اللغة واستاذ القصص. و«الهرمانوتي»[٢] هو ذلك الرسول الذي يجتهد في تأويل النصوص والغوص على معانيها من أجل الفهم والإفهام. وكأنه «الغوّاص» في بعض مناحي تراثنا.

وبعد قيام المسيحية صارت الهرمانوطيقية فرعاً من فروع اللاهوت من أجل تأويل التوراة. وفي أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين الميلاديين عادت الهرمانوطيقية من صيغتها الدينية الى صيغتها المدنية؛ ولا سيما في كتابات المفكر الألماني المعروف «ويلهلم ديلثي»، الذي كان رائداً في اعتبارها مرتكزاً ركيناً للدراسات الإنسانية. وبذلك أثَّر «ديلثي» على مفكرين عديدين، ولا سيما على أعضاء مدرسة فرانكفورت، وكذلك على «جورغن هابرماس»، حتى كادت الهرمانوطيقية تصبح زياً شائعاً[٣].

وفي الدراسات الظواهرية[٤]، وسّعت الهرمانوطيقية مجال هذه الدراسات لتشمل التفاوض الاجتماعي حول المعنى، وتوخّي المصداقية[٥]. والمطلوب هرمانوطيقياً هو سعي المرء ليبلغ نقطة صدق وفهم، يتكلم وينطلق منها. وهذا

(١) Hermeneutics; - Pinar and Mcknight, 1995, p. 181 - 190.

(٢) Hermeneut.

(٣) in: Rickman, 1990, p. 297 - 298.

(٤) Phenomenological.

(٥) Truthfulness; - Pinar, et al, 1995, p. 184.

التموضع يصل المرء اليه عن طريق الفعل الهرمانوطيقي، الذي هو عبارة عن تحرك واعٍ وصارم، دون المبالغة في التزام طريقة من الطرائق؛ إذ إنه يستلزم حسّاً اكتشافياً عندما يباشر المرء معالجة نص من النصوص أو يلج وضعية حياتية، مما يحتاج الى فهم وتأويل[١]. وفي هذا التحرك يكون «هرمس» هو الدليل، نحو الهدى او الضلال.

وخصائص «هرمس» المتنوعة والمتناقضة كثيرة، منها الغثّ ومنها السمين. ولا داعي للإحاطة بها لأن بعضها بنظرنا غير وظيفي لغايتنا. ولذلك سنتخيّر أبرزها مما له علاقة وثيقة بموضوع التأويل وعمل الباحث التأويلي. ومن هذه الخصائص الحكيمة عدم القبول بوضع جامد غير متحرك. فالحياة هي فن الحركة؛ وبالتالي يلزم رفض التمييز الصارخ بين النظرية والممارسة؛ إذ إن الحدود الفاصلة بينهما تعسفية ومؤقتة، وعلى كل حال لا تمثل الحقيقة بأي شكل من الأشكال. وكذلك القول عن كثير من الثنائيات المغلوطة التي تمكن مكاملتها، وغيرها من المعطيات التي يمكن تبيّن نمط فيها، او إقامة شبكة بين عناصرها، وتأويلها.

فالمنظِّر ـ الممارس يفتح للغير الفضاءات ويشق الدروب الى «توليدية الحياة»[٢] الصعبة، حيث الغموض والمجازفة. وهذا ما يهم الهرمانوطيقي التأويلي المنشغل بالطبيعة الغامضة للحياة ذاتها.

والواقع أن هناك نواحي شاسعة من الحياة الإنسانية غير قابلة للملاحظة بالمعنى السلوكي التقليدي، ولا تصلنا إلاّ عبر التواصل[٣]. فالعالِم الإنساني هو جزء من الواقع الذي يتكلم. والكائنات البشرية تعبّر عن نفسها دائماً، إما بالكلام أو بالحركات، او بتغيير سحنة الوجه، أو بالأفعال المتنوعة، أو بغير ذلك، أو ببعض هذه الأمور مجتمعة. إن الناس يتواصلون باستمرار على مستويات مختلفة من الغنى والتعقيد، لكنها مستويات رفيعة لم يبلغها أيّ مخلوق

(١) Gadamer, 1993.

(٢) Generativity of Human Life; - Jardine, 1992, p. 119.

(٣) Communication; - Rickman, 1990, p. 303 - 307.

آخر. وغني عن البيان أن دور اللغة هام في شتى مجالات حياتنا. فنحن نعرف العالم أيضاً بواسطة لغة من اللغات، ولا سيما الرمزية منها؛ وحتى في الحوار الاستبطاني مع النفس هناك ضرب من اللغة. فالتواصل والتعبير أمران جوهريان في العلوم الإنسانية؛ ومن فضائل الهرمانوطيقية أنها لفتت النظر إلى مشكلات التواصل والتعبير، والى أهمية المعاني والمقاصد الكامنة فيهما.

☆

☆ ☆

وإن استيعاب معنى التعبير هو «الفهم». وهو مفهوم مركزي في نطاق الهرمانوطيقية. وقد عرّفناه سابقاً بأنه عبارة عن «استيعاب معنى المحتوى الفكري الذي يزجيه التعبير، ذلك المعنى الذي تبلّغه عملية التواصل»[١]. وللفهم معانٍ أخرى غير وظيفية هنا؛ فضلاً عن كون فحواه عصياً على الترجمة. حتى أن بعض الباحثين استبْقوا الكلمة الألمانية نفسها[٢] دون ترجمة. و«الفهم» هو عملية فكرية فذّة، لا يمكن تقليصها الى أي مفهوم او تعبير آخر، مثل الحكم او الحدس او غيرهما. كما أن التعبير لا يمكن أيضاً تقليصه الى السلوك الذي نلاحظه. ولا يجدر كذلك اعتبار «الفهم» مهارة أو طريقة، إلاّ في فهم العمليات المعقدة أو لدى قيام عقبات في وجه الفهم، مثل الهوة بين اللغة والثقافة لدى المتكلم والسامع. والفهم هو هدف التأويل، و وسيلته الحاسمة.

وغني عن البيان أن فهم ما يجري في ذهن شخص من الأشخاص لا يتطلب تأويل أقواله فحسب، بل الاطلاع أيضاً على أوضاعه الجسدية والبيئية التي قد يكون لها شأن في إحداث استجاباته. وقد حاول بعض الباحثين اقتراح محكّات[٣] للفهم. قد لا تكون مقنعة لباحثين آخرين؛ فضلاً عن أن «ديلثي» وضع مخططاً أبيستيمولوجياً للفهم.

---

(١) "Understanding", defined as: "The grasping of meaning, of mental content conveyed in an expression, of that which a communication communicates"; - Rickman, 1990, p. 308 - 310.

(٢) Verstehen.

(٣) Criteria; - Rickman, 1990, p. 310.

ويجدر التوكيد أن المقصود بالفهم هنا ليس الفهم الحرفي للتعبير أو الوجه السطحي للفعل والسلوك، بل الغوص على المعنى والقصد. وهذه هي المسألة العويصة التي يعانيها الباحث التأويلي، وحتى الشخص المعبِّر أو الفاعل نفسه أحياناً. فالعلم المثالي للعقل البشري هو علم المعاني والمقاصد. وليس علم السلوك الظاهر. وهو الذي يهتم بنمو المعرفة وتطور بناها، وليس بسيْرَرَة[١] المعلومات أي معالجتها. وهو الذي يعنى بالعقل في سياقه الثقافي والاجتماعي والتفاعلي بين الأشخاص. وهو الذي ينشغل بالشعور والذاتية؛ ولا يقف عند ما يقوله الشخص أو يفعله، بل يحاول أن ينفذ الى ما ظنَّ الشخص أنه يقول أو يفعل. وهو الذي يعتبر المعرفة، كل المعرفة، بما فيها المعرفة الذاتية، مركّبة تركيباً، وليست معطاة. ولذلك تكون طريقة هذا العلم هي التأويل؛ ويصبح علم النفس المطوّر هذا علماً للحالات العقلية، والمعتقدات، والرغبات، والمعاني والمقاصد والمشاعر؛ كما يعبّر عنها بالمعارف وبالرموز الثقافية[٢].

من هنا جاءت الثورة في علم النفس، فنقلته من سيادة علم النفس السلوكي الى بروز علم النفس المعرفي، وتركيزه على القول والفعل، ومعانيهما ومقاصدهما العلنية والضمنية. فالعقل ليس عضواً بيولوجياً فحسب، ولا آلية لسيْرَرَة المعلومات فحسب، ولكنه تصور شخصي، أي تأويل شخصي للممارسات التفاعلية بين الناس وللمعرفة الثقافية الشائعة. و«علم النفس الشعبي الذي يدرس أحوال الناس العاديين، ليس وهماً، ولكنه يتعاطى مع ما في الثقافة من معتقدات ومفترضات عملية، حول ما يجعل الحياة الاجتماعية ممكنة ومشبعة بين الناس»[٣].

والعقل هو الصيغة المستدخلة إلى النفس من المعارف والرموز الثقافية المؤوّلة والمعاد تخليقها واستعمالها وتأويلها باستمرار. إن هذه الرموز وهذه المعارف الثقافية المبتدعة هي ما نبني به أنفسنا ونركّب به صورة العالم. وما

---

(١) Processing.

(٢) Olson, 1992, p. 29.

(٣) Bruner, 1990, p. 32.

يهمنا هنا بالنسبة الى البحث التأويلي بالذات، هو استخدام هذه الرموز والمعارف الثقافية في التعبير وفي تركيب قصص وروايات[١] حول النفس وحول العالم. وهذا المنحى الروائي يعطي زخماً لعلم النفس المعرفي، وينتج باباً واسعاً للفهم والاستيعاب. ومن شأن القصص والروايات أنها تضرب على وترين: الأفعال والحوادث التي تحصل في الرواية، والشعور[٢] أي الوعي المصاحب لها والسابق عليها واللاحق بها، وما ينطوي عليه من حالات فكرية ووجدانية ونزوعية.

وفي كتاب آخر، يعالج «برونر» قضية هذا الشعور ومتضمناته تحت مبدأ الافتراض او التمنّي او الترجّي[٣] والدعوة الى المفاوضة والتصوّر، و«تعيين موقف»[٤] من المواقف، أي استخدام خصائص السرد الروائي المشار اليه، ولا سيما التعابير الكيفية من حيث الإمكان والامتناع، مثل: يمكن، يجوز، والتعابير الفكرية مثل: يفكر، يتساءل، يفترض، يستنتج. كل ذلك بنظر «برونر»، له فوائد تربوية مشهودة؛ إذ إنه قمين بتطوير عمليات التعليم والمناقشات التي تجري فيها وجعلها مفتوحة على النقد؛ فضلاً عن أنه يطوّر التعلم الى عملية تعاونية للمشاركة في الثقافة.

من هنا نستطرد الى الأهمية المحورية للمعاني والمقاصد في عمليات التعلم والتعليم. فإذا ركّزت هذه العمليات على المعاني المحتملة والمبطّنة والعلائقية وسواها من المعاني، فضلاً عن المعاني الظاهرة، حصل تطور كبير في فعالية تلك العمليات وفي الارتواء النفسي والاجتماعي المواكب لها.

فطالما قامت الدراسات التجريبية التقليدية بدراسة التعلم في مجالات المتاهات، والمقاطع العديمة المعنى، وغيرها من المواد التي تفتقر الى المعنى: واستخدمت طرائق البحث التقليدية الكمية. وبذلك خيّبت الآمال المعقودة على

(١) Narratives.
(٢) Consciousness.
(٣) "Subjunctivization"; - Bruner, 1986, p. 127.
(٤) "Stance Marking".

دراسة التعلم؛ إذ إنها قزّمت عملية التعلم وبالغت في تبسيطها، وضيّقت مجال التعلم، وقدّمت التأويلات الميكانيكية، ولم تبلغ لبّ التعلم وجوهره، ألا وهو تعلم المواد الثقافية ذات المعنى والدلالة[١]؛ وهو محور التعلم على مستوى العمليات العقلية العليا. وتجدر الإشارة إلى أن طريقة «الحفظ والتسميع» التقليدية لا تعين كثيراً على ذلك؛ مما يؤشر على أنه ليس من الحكمة صياغة مبادئ التعلم على أساس تعلم مواد فاقدة المعنى، ثم الإدّعاء بأنها صالحة للمواد ذات المعنى. وهذا ما أصبح واضحاً في التطور التربوي الحديث المستنير الذي يقتضي التركيز على التعلم الحقيقي، والتعليم الحقيقي والتقويم الحقيقي (Authentic)، وسائر الامور المعنوية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بشؤون الحياة».

فالمعنى عامل أساسي في التعلم؛ وله إمكانات تطبيق واسعة المدى في شتى فروع المعرفة فضلاً عن المواد الدراسية وحل المشكلات. وإن إدراك المعنى له مميّزات إيجابية وفوائد عديدة، إذ إنه يحمل سر الاقتصاد في عمليات التعلم. وهذا يعني أنه لكي نتعلم بسهولة وفعالية، ونحفظ حفظاً جيداً، وننقل أثر هذا التعلم ونستخدمه في وضعيات أخرى، لا بد لنا من أن نؤكّد على أهمية إدراك المعاني، والعلاقات والمبادئ. فالخطاب التربوي الحكيم لم يعد يدور حول المنعكس الشرطي والتجاور والتمرين وقانون الأثر، بل حول الاستبصار والفهم والتنظيم والنمذجة وما شاكل ذلك. ومن هنا يستمد البحث التأويلي أهمية بالغة إذ إنه يركز على المعنى وملابساته.

فالإنسان كائن فذّ، إذ إنه يتمتع بحالات عقلية تختلف عن الأوضاع المادية، وإن الأحداث ذات معانٍ خاصة بالنسبة اليه. ولذلك لا بد لكل محاولة تفسير لسلوكه وفعله من أن تأخذ بنظر الاعتبار عنصر المعنى وتشرحه[٢] شرحاً غير ميكانيكي، خلافاً للشروح المتعلقة ببعض مظاهر الطبيعة المادية. ومثل هذه الشروح المغايرة تدخل في باب التأويل. فمن وجهة النظر التأويلية، لا يجوز

---

(١) Meaningful materials: - e.g: Reed, 1992, p. 395 - 396.

(٢) Taylor, 1985.

إرجاع كل شيء وتقليصه الى فيزياء وكيمياء، إذ إن الوقائع العقلية في إطارها الاجتماعي لها أونطولوجية أي وجودية مختلفة عن أونطولوجية الفيزياء والكيمياء.

وبيت القصيد الذي يشدّد التأويليون عليه هنا هو أن الصيغ الميكانيكية لتفسير سلوك الإنسان وفعله هي غير ملائمة، لأنها لا تضع يدها على السمات الخاصة بالحياة الإنسانية، ولا سيما خصائص الأنشطة النفسية والاجتماعية والروحية؛ حتى أنه ليس هناك سببية في المجال الإنساني بالمعنى العلمي التقليدي؛ وليس هناك متغيرات مستقلة وأخرى تابعة، بالمعنى التجريبي الوضعاني؛ إذ إن مختلف العوامل الانسانية متشابكة ومتفاعلة ومعقّدة، ولا يفيد في فهمها التقليص التصوري، أو التبسيط التجريبي، ولا بد في مثل هذه الأحوال، من الاستعانة بضرب من الضروب التأويلية.

وإذا تعمقنا أكثر فأكثر في درس هذا الموضوع وجدنا أن التفسيرات أو بالأحرى التأويلات لسلوك الإنسان وأفعاله، سواء أكانت فردية أم جماعية تتعلق بسببيّة خاصة هي السببيّة القصدية[١]، وما يتصل بها من الخصائص الأخرى للوقائع الاجتماعية. وقد تكون السببية القصدية أهم خصائص الوقائع الاجتماعية وما يرتبط بها من علوم اجتماعية ـ إنسانية. فالحالات العقلية القصدية مثل الرغبات والنيّات، تمثل ألواناً خاصة من الحالات. والسببية القصدية هي تلك الصيغة من السببية التي ترتبط بواسطتها الحالات العقلية ارتباطاً سببياً بالأوضاع الشخصية الاجتماعية التي تمثلها تلك الحالات. فالمحتوى العقلي القصدي قد يسبّب تلك الأوضاع التي يمثلها، أو ينتج هو نفسه عن تلك الأوضاع.

وقد عرَّف أحد الباحثين المحدثين السببية القصدية كما يلي:

بالنسبة الى أيّ حدثين (أ) و(ب)، يكون هذان الحدثان مرتبطين بعضهما ببعض ارتباطاً سببياً قصدياً، فقط إذا كان (أ) قد سبّب (ب)، أو (ب) قد سبّب

(١) "Intentional" Causation; - Searle, 1991, p. 335 - 344.

(أ)، أو إذا كان أيّ منهما حالة قصدية؛ وما هو خارج عن الحالة القصدية يكون ظروف إشباع للحالة القصدية أو جزءاً من تلك الظروف[١].

ومن خصائص الظواهر الاجتماعية الناتجة عن القصدية، أن كثيراً من هذه الظواهر تصبح موجودة وقائمة اذا اعتقد الناس أنها موجودة وقائمة. وذلك ما يجعل هذه الظواهر الاجتماعية مختلفة اختلافاً جذرياً عن الظواهر الفيزيائية مثل الجاذبية او الطاقة، او الظواهر البيولوجية الجسدية الوراثية؛ فاعتقاد الناس يوجد الى حد ما مثل تلك الوقائع الاجتماعية. وهذا ما يجعل محتواها العقلي ذا مرجعية ذاتية[٢]. ولا بد أن يتطابق التأويل مع ما يدور في خلد الفاعل الاجتماعي. وإلاّ فقد التأويل معناه البحثي الحميم.

أضف إلى ذلك أن هناك أيضاً قصدية جماعية[٣]، تظهر في أفعال عديدة مثل التعاون أو التنافس أو السعي لإحداث تغيير اجتماعي. وكذلك القول ضمن بعض الوقائع الاجتماعية، عن القواعد الإنشائية التكوينية[٤] التي تزيد على القواعد التنظيمية[٥] بأنها تخلق إمكاناتٍ للإقدام على أنواع جديدة من السلوك والفعل في العمل وفي سائر مجالي الحياة.

وقد يكون غنياً عن البيان أن معظم الوقائع الاجتماعية يتخللها التواصل اللغوي ويكوّن لحمتها، وأن لهذه الوقائع علاقات منهجية متبادلة فيما بينها؛ وقد يعتمد بعضها على بعضها الآخر، مع تحديد لحقوق الفاعلين الاجتماعيين ومسؤولياتهم. وفي هذه العمليات الاجتماعية تكون الأسبقية للأفعال على الأشياء[٦] التي تنجم عن الأفعال، وتكون الأشياء أثراً من آثارها، واستمراراً لوجودها.

---

(١) Searle, 1991, p. 337.
(٢) Self-referentiality.
(٣) Collective Intentionality.
(٤) Constitutive Rules.
(٥) Regulative Rules.
(٦) The primacy of acts over objects.

وهكذا نرى أن الظواهر الاجتماعية ووقائعها تتمتع بخصائص مختلفة منطقياً عن وقائع الطبيعة المادية وظواهرها؛ كما أنها تختص أيضاً بسببية قصدية، ومميّزات أخرى تجعل نموذجي البحث التأويلي والنقدي أصلح لدراستها من نموذج البحث الإمبيريكي التحليلي الكمي المنقول عن العلوم الطبيعية، نقلاً عن مبرّر.

٧ ـ ٥ ـ المغازي:

٧ ـ ٥ ـ ١ ـ إطلالة على الحياة التربوية:

نستنتج مما تقدم أن العلوم التأويلية والهرمانوطيقية هي الطرائقية المناسبة لدراسة المعرفة العملية؛ وأن هذه العلوم تركز على تطور المعاني «البينذاتية»[١] بين الناس القائمة على معايير وتوقعات متفق عليها بعامة، وعلى فهم القصد الفردي والجماعي.

ومن هذه الزاوية، لا تصبح الأهداف التربوية غايات نهائية[٢] ثابتة، بل مجرد محكّات وضوابط مرحلية لعمليات التربية والتعليم، كنشاط اجتماعي. ويعتبر هذا المنظور أيضاً أن عمليات التربية والتعليم تحصل في وضعيات اجتماعية معقّدة، تمتاز بسيولة وديناميكية لا تفيد فيها المنهجة[٣] والتقنين[٤]. ولا يأتي الضبط البسيط فيها إلاّ عن طريق المعلمين والمربين أنفسهم والقرارات الحكيمة والتمهنية التي يمكن أن يتخذوها. وذلك يعود إلى أن الغايات والأهداف التربوية الهامّة لا تكون غالباً بالقدر الكافي من الوضوح والدقة. وكذلك القول عن الأساليب والطرائق والتقنيات المستخدمة لتحقيق تلك الغايات

---

(١) Intersubjective.

(٢) End States; - Carr, et al, 1986.

(٣) Systematization.

(٤) Standadization.

والأهداف. والمقصود من ذلك ترك هامش كبير من الحرية التمهّنية للمعلمين والمربين ليتصرفوا ويبتكروا في سياقات معيّنة.

وزبدة القول هي أن الممارسة التربوية، خلافاً لما يعتقده كثيرون، تتطلب بالغ الحكمة في إصدار أحكام إنسانية وتمهنية. وقد تقتضي السرعة في اتخاذها، أحياناً كثيرة، وتترك آثاراً بعيدة المدى لا نعرف نتائجها؛ ما دامت العملية التعليمية ـ التعلمية مستمرة ومتكرّرة دون أن تكون متطابقة. وتستمد المعايير والمحكات لإصدار التأويلات والأحكام التربوية من النظام التربوي والاجتماعي، بكل ما فيها من مقاصد متفاوتة ومتنافسة، وتعدّل بحسب تطور الظروف.

ويقدم الأسلوب التأويلي للمعلمين والمربين معرفة عملية[١] تنويرية، نعود فنوسّع معالمها هنا حول مختلف الأفعال وألوان السلوك؛ ولا سيما عن طريق ما يلي:

أ ـ كشف القواعد والمفترضات الاجتماعية للسياق وسائر الأسس التي تقوم عليها أفعالهم.

ب ـ تحديد المعايير والتوقعات الاجتماعية التي تبيّن مدى الأفعال المقبولة، وحدودها.

ج ـ كشف نظرة الآخرين المشاركين في العمليات التربوية الى أفعالهم. والمحك هو صواب[٢] التأويلات المتعلقة بالمعايير والمفترضات الاجتماعية الضمنية المنعكسة في الأفعال، والتي تحدّ منها. فلكي يكون التأويل مصيباً، يجب أن يكون ذلك التأويل حقيقياً[٣] بالنسبة الى الأفراد المعنيين، وأن يكون قابلاً للتواصل[٤] ضمن تلك الجماعة، أي أن يكون قابلاً للفهم من قبل الجميع.

---

(١) Gallagher, 1992.

(٢) Rightness.

(٣) Authentic.

(٤) Communicable; - Carr, et al, 1986, p. 147.

د ـ تسليط الضوء على أن المعرفة الانسانية من أي نوع كانت، إنما تركّب تركيباً[1] من قبل أناس معينين لأغراض معيّنة. وبالتالي يمكن أن يعاد تركيبها بصيغ ومضامين أخرى، يتفق عليها، على أسس تفاوضية بين المعنيين. لتخدم أغراضاً تطويرية جديدة، وتشكل توقعات ومعايير اجتماعية جديدة.

ويمكن وصف الفعل العقلاني في إطار النموذج التأويلي بأنه عبارة عن تبرير الأفعال بالرجوع الى المعايير السائدة، والتصرف بحذر في الوضعيات التي يقوم فيها نزاع بين المعايير، والحكم بين الخلافات من زاوية نظر أخلاقية، متجهة نحو الاجماع. ومن النظام الاجتماعي تنتقل القيود المعيارية إلى النظام التعليمي وتحدّد أطر الممارسة التربوية. وهذه القيود ليست عبارة عن قواعد تتّبع فحسب، بل إنها تشمل أيضاً توقعات الأفراد والجماعات من التربية والتعليم، والمعايير التي تحدّد الممارسة التربوية المقبولة، والقيود القانونية التي تنص على حقوق الأفراد والجماعات في المجتمع. وليست كل هذه الأمور منسجمة بعضها مع بعض، بل قد تكون متضاربة، كما أن معظمها يعصى على القياس او التقدير الدقيق.

٧ ـ ٥ ـ ٢ ـ إطلالة على الحياة الديموقراطية:

وهكذا تتضح لنا أكثر فأكثر أهمية المرتكزات الظواهرية والهرمانوطيقية التي ميّزنا على أساسها اختلاف طبيعة العلوم الاجتماعية والانسانية عن العلوم الطبيعية؛ إذ إن تلك المرتكزات تمدّنا بمبادئ الممارسة الأخلاقية والديمقراطية. ومن أهم تلك المبادئ ضرورة ترجمة[2] المعرفة العلمية الاجتماعية التي تحصّلها العلوم الاجتماعية الى لغة الناس الدارجة وحديثهم العادي اليومي؛ فضلاً عن مأسسة[3] هذا الاتجاه في أرجاء المجتمع. وذلك من أجل تنوير جمهور الناس والافساح في المجال لهم ليفكروا في ما هم بصدده من شؤون

(١) الصيداوي، ٢٠٠٠ ـ أ ـ.
(٢) .Translatability
(٣) .Institutionalization

المجتمع، ويشاركوا في اتخاذ القرارات الاجتماعية الحكيمة، ويدعموا مثل هذه المؤسسات والعادات الاجتماعية الآيلة لخيرهم.

ويجدر التوكيد هنا على ضرورة مأسسة هذه الممارسات من أجل توفير الإمكانات لقيام تواصل بين الخبراء والاختصاصيين في العلوم الاجتماعية والإنسانية من جهة، وبين سائر المواطنين من جهة أخرى. وهذه «السيرورة التواصلية»[1] قمينة بتطوير مشاركة الناس، وتوسيع نطاقها، وتخصيب محتواها بالمعارف الجديدة المحصّلة والمؤوّلة والمنشورة بينهم بلغة بسيطة يفهمونها. وعلى مدى الأيام تأتي الأجيال الطالعة، فتزيد من استنارتها، وتدعيم مؤسساتها الديمقراطية، وتحسين مشاركتها في اتخاذ القرارات الهامة في إطار السياسة الاجتماعية والمصلحة العامة.

والمأمول على مرور الزمن أن تترقّى هذه المشاركة الجماهيرية من مجرد انفتاح رحب على نتائج العلوم الاجتماعية وتأويلاتها الى إعمال الفكر النقدي فيها، وفي منشأها ومجراها ومرساها؛ بحيث يحصل التشاور والتفاكر ومعاودة النظر في الأمور بين الناس من زاوية تحسين نوعية الحياة التي يعيشونها، وغذّ السير في معارج الازدهار والتقدم الإنساني الحقيقي. وبذلك تحصل ألوان من التطور التدرجي في أحوال المجتمع، دون هزّات غير مثمرة، ويتعوّد الجميع على احترام بعضهم البعض، ومراعاة المصلحة العامة، والانخراط في حوار إصلاحي مستمر، خاضع لنقد شامل مستمر متكامل من قبل الجميع، يقرب من بعض الأوضاع المثالية[2].

كل هذا يلقي مسؤولية أخلاقية خاصة كبرى على عاتق الباحثين في العلوم الاجتماعية والإنسانية وسائر الممارسين في إطارها؛ ممّا لا نجد له بهذا الصدد مشابهاً لدى نظرائهم المشتغلين بعلوم الطبيعة. فمع أن المعرفة الصادرة عن العلوم الطبيعية لها مغازٍ جسيمة أيضاً في اتخاذ القرارات الاجتماعية؛ إلاّ أنها

(١) Comunication Process.

(٢) Such as: "The Ideal Speech Situation": Habermas, in: Ewert, 1991, p. 365.

لا تصوغ طبيعة عملية اتخاذ القرارات، مهما أثّرت على مآل تلك العملية. فالاشتغال بالعلوم الاجتماعية على أساس أنها لا تختلف بطبيعتها عن العلوم الطبيعية، يجرّ الباحث إلى إهمال هذه المسؤولية الأخلاقية والتنكر لها؛ كما هو حاصل فعلاً لدى كثير من الباحثين المضلّلين.

وإن التعامل مع فهم الفعل والسلوك البشريين في سبيل التنبؤ بهما وضبطهما، وتجنب ترجمة المعارف المتراكمة ونقلها الى تعابير الحسّ السليم المشترك التي يفهمها الناس بسهولة ويتعاملون بواسطتها في حياتهم العادية، إن مثل هذه التصرفات تحمل مخاطر متعددة؛ من أهمها تقليل الوعي الاجتماعي لدى المواطنين، والميل الى إرساء مؤسسات تعمل على تشكيل أفعال الناس بأساليب لا تساعد على مشاركتهم وعلى تعزيز المؤسسات الديمقراطية. وذلك عن طريق معاملتهم كموضوع سلبي للبحث والتنظير في سبيل التنبؤ بسلوكهم وأفعالهم وضبطها؛ كما يحصل تماماً في ميدان العلوم الطبيعية.

ولا عجب في مثل هذه الحال أن نجد أن كثيراً من الناس باتوا ينظرون الى أنفسهم على أنهم أناس سلبيّون، قليلو التفكير، ولا مانع لديهم من ضبط الغير لسلوكهم، وإخضاعهم لأمور شتى؛ إذ إنهم جوهرياً غير مؤهلين للمشاركة في عملية اتخاذ القرارات الهامة، التي تشكّل محور الحياة الاجتماعية.

وإذا كان لا بد لكل مواطن من ثقافة عامة مستوحاة من كافة العلوم والفنون، فإنها لا بد أن تشمل بخاصة عملية ترجمة النظرية الاجتماعية الى خطاب الناس العادي. فهذه العملية بالغة الخطورة، لا من حيث توفيرها لثقافة اجتماعية ضرورية لاتخاذ القرارات في المسائل المجتمعية العامة فحسب، بل لأنها تسهم أيضاً في تعويد الناس على فهم أنفسهم، واعتبار مشاركتهم في تقرير المسائل العامة واجباً إنسانياً واجتماعياً، يحسّن ويطوّر نوعية حياتهم الخاصة والعامة.

وبالنسبة إلى الباحثين التأويليين أنفسهم، هناك اتجاه آخر يكرّس البحث التأويلي كعمل جماعي ديمقراطي تعاوني، غير فردي، فيما يسمّى: بالمدار أو

النطاق التأويلي[1]. وهنا تصبح جماعة الباحثين نفسها أداة تأويلية، يجري بواسطتها تبادل وجهات النظر والتفاعل الجدلي الحيوي حتى التوتّر، من أجل الخروج بحصيلة تأويلية ثرية من العمل الميداني، والكشف عن المعاني الدفينة للأعمال الإنسانية، وتركيب المعرفة تركيباً اجتماعياً بوعي وإدراك.

ولا شك أن هذا الاتجاه يقتضي بذل الجهد لحلّ كثير من مشكلات هذا العمل الجماعي، مثل قضايا السريّة والانعكاسية وغيرها. وبحسب حجة أنصاره يبقى مثل هذا العمل البحثي التأويلي الجماعي أكبر وأفضل نوعية بكثير من عمل الباحث الفرد، الذي لم يعد له نفس المكانة في البحوث الحديثة. فمما لا شك فيه أن هذا الاتجاه ينسجم مع عمل الفريق الذي بات تنظيماً أساسياً في معظم البحوث الكبرى ضمن مختلف العلوم؛ ولا سيما العلوم البينية.

٧ ـ ٦ ـ نقد نموذج البحث التأويلي:

مر معنا فيما سبق كثير من إيجابيات النموذج الأساسي الارشادي للبحث التأويلي. وقد تكون إيجابيته الأولى هي تصدّيه للنموذج الأساسي الارشادي للبحث التقليدي السائد والمتمثّل بالنموذج الإمبيريكي التحليلي الوضعاني في العلوم الاجتماعية والتربوية، ووقوفه على طرفٍ نقيض معه. فهذا الرفض لادّعاء الموضوعية في غير مكانها، وللسعي العقيم في أثر اكتشاف قوانين تحكم العلاقات الإنسانية، هو تغيير رائد كبير يخرج الباحث من ظلمات التقليد غير المثمر، ويفتح أمامه أبواباً جديدة في البحث والتقصّي. وناهيك بذلك من تقدم. ولكن هل هذا التقدم كافٍ لقطف ثمار البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية؟ وهل ينفع تبيان خطأ تقليد العلوم الاجتماعية والتربوية للعلوم الطبيعية في البحث، دون إعطاء بدائل صالحة؟ وهل يكفي النقد المذكور أعلاه للبحث التأويلي، أم يلزم توسيعه هنا؟

---

(١) "Interpretive Zone"; - Wasser, et al, 1996, p.6.

يبدو أن النموذج الأساسي للبحث التأويلي يعاني بدوره من علل كبرى تحدّ من فاعليته. وقد لخّص باحثون أبرزها في أربعة أنواع من القصور، تتمثّل في إهمال النموذج الأساسي للبحث التأويلي ما يلي[١]:

أ ـ الظروف الخارجية التي تساعد في إحداث أنظمة من الأفعال، والقواعد، والمعتقدات.

ب ـ العواقب غير المقصودة للأفعال.

ج ـ التناقضات الداخلية بين الأفعال والقواعد والمعاني.

د ـ التغيّر التاريخي.

وفيما يتعلق بالباحث التأويلي، هناك انتقادات حديثة تبيّن أنه يتعذر عملياً على هذا الباحث غالباً أن ينزع جلده لينسجم كلياً مع المنظور الداخلي للمبحوث[٢]. وقد يكون طموح هذا النوع من التأويل أكثر مما يلزم، لأن الباحث إذ يسجل شواغل المخبرين أصحاب العلاقة بلغتهم، يعمد أيضاً إلى إقامة علاقة جدلية بين إفاداتهم وما لديه من حصيلة النظرية الاجتماعية[٣]، فضلاً عن إمكان دخوله هو باجتهاداته الشخصية كمشارك أيضاً في عملية البحث التي يجريها.

ومهما أشدنا بكون البحث التأويلي عملية تشاركية تفاوضية وتسهيلية، تساعد المبحوثين على الكشف عن معتقداتهم وكثير من أحوالهم التي تتضح لهم كمنابع لأفعالهم وسلوكهم، ومهما قدّرنا محاولات البحث التأويلي لتأمين تواصل غير مشوّه بين المشاركين في البحث، فإن ذلك لا يمكن أن يحصل دون الأخذ بنظر الاعتبار للخصائص البنيوية المتعلقة بالأوضاع الاجتماعية، وسائر العوامل الفاعلة فيها، ولا سيما المعايير الاجتماعية السائدة التي استدخلها المشاركون في البحث، فأصبحت عن غير قصد، من نسيج شخصياتهم؛ وبالتالي، باتوا على أساسها يتصرفون، ويتكلمون، ويتواصلون.

(١) Fay, 1975, p. 88.

(٢) "Going Native".

(٣) Geertz, 1979, in: Howe, 1992, p. 242.

فالبحث التأويلي هنا، بتركيزه على المنظور الداخلي للمبحوث أو للمُخْبِر، يتجاهل منهجياً البنى الاجتماعية القائمة والفاعلة، وما قد تنطوي عليه من منازعات وتوترات، لا تنشأ عن سوء تواصل وسوء تفاهم فحسب، بل أيضاً عن مثل هذه التناقضات الأساسية القائمة في هيكلية المجتمع. وهكذا يمسي البحث التأويلي بحثاً محافظاً، وعميق المحافظة، لأنه يؤدي إلى تصالح الناس مع نظامهم الاجتماعي(١). ولذلك نجد بعض الباحثين التأويليين يعدّلون موقفهم من مدى الامتياز التي يجدر أن يتمتع به المنظور الداخلي للمبحوث(٢).

وكذلك ينتقد باحثون آخرون النهج التأويلي إذ إنه يتكل إتكالاً زائداً على الفهم الذاتي للأفراد، مع أن هذا الفهم الذاتي، على دلالاته ومغازيه بالنسبة إليهم، قد يكون نتيجة لمعرفة ذاتية او اجتماعية مشوّهة(٣). فالبحث التأويلي عرضة لأن يقع ضحية لكل خداع، بما فيه خداع الذات، لدى المبحوثين(٤). فمن الممكن حقاً أن يكون إدراك الواقع الاجتماعي المنعكس في المعايير والتوقعات وفهم الناس للأفعال، ذا معنى ومغزى بالنسبة الى هؤلاء الناس، لكنه قد يكون أيضاً إدراكاً خاطئاً كلياً من وجهة نظر غيرهم.

ومن جهة أخرى نجد أن المعتقدات الخاطئة قد تسود أحياناً وتؤدي الى تشييء(٥) الواقع الاجتماعي، وتكريس استمرار وجوده مع عدم قابليته للتغيير بواسطة الفاعلين الاجتماعيين. وهذه هي الطامّة الكبرى؛ إذ إن اعتقاد الناس الساذج بثبات المؤسسات الاجتماعية ودوام الحال، يؤجل عملية التغير الاجتماعي الى ما شاء الله؛ فضلاً عن كونه اعتقاداً وسائلياً يؤمن في المجال الاجتماعي أيضاً بالسببية الميكانيكية على غرار السببية التي تدرسها العلوم الطبيعية. وربما كانت النقطة الحرجة بالنسبة الى الأفراد، كون المرء في نفس

---

(١) Fay, 1995, p. 90-91.

(٢) Guba and Lincoln, 1989, Chap. 5; - See also; Carr, et al, 1986, p. 98.

(٣) Habermas, 1984.

(٤) Fischer, 1980, 38.

(٥) Objectification.

الوقت ناتجاً من نواتج الثقافة ومطوّراً لتلك الثقافة التي يعيش بين ظهرانيها وكذلك القول عن التربية التي تحصل أيضاً ضمن خلفية من المعاني الثقافية، ولكن لديها أيضاً بعض الامكانات لصياغة معانٍ مستقبلية في إطار تلك الخلفية الثقافية.

وبالإضافة إلى مسألة التشويه الذاتي للواقع الاجتماعي المذكورة آنفاً، يعاني النهج التأويلي من مأزق آخر يتمثل في أن المشاركين في البحث قلما يكون لديهم منظورات متماثلة او حتى متشابهة حول الواقع الاجتماعي؛ وقد يختلفون كثيراً في فهم الأفعال الحاصلة أو المقترحة للحصول فيه. فكيف يتدبر الباحث التأويلي كل هذه المعاني الذاتية المتفاوتة والمتضاربة؟ فكل منها ذو معنى ومغزى ودلالة بالنسبة الى صاحبه، ولكن كثيراً منها قد لا يكون صحيحاً في الواقع. ألا يقود مثل هذا الوضع الباحث التأويلي إلى وضعية مثل «الشلل التعددي»[١]؛ وألا يستدعي ذلك مقاربة نقدية للتبصر في المعاني المتعددة المطروحة، والتعمق في درس خلفياتها، والافتاء في ألوان النزاع القائمة فيما بينها؟

(١) "Pluralistic Paralysis"; - H.G. Petrie, 1984, in: Ewert, 1991, p. 354.

الفصل الثامن

النموذج الأساسي للبحث النقدي

تطرّقنا أعلاه إلى مسائل متعددة تتعلق بالنموذج الأساسي للبحث النقدي في معرض كلامنا عن منشأ البحث والفعل من الاهتمامات الانعتاقية إلى النهج النقدي. وعرضنا بخاصة طبيعة العلم النقدي، مع ظهيره الفلسفي، وما يتميّز به بالنسبة إلى العلم التأويلي والعلم الإمبيريكي التقليدي في الميادين الإنسانية والاجتماعية. ولذلك لا داعي لتكرار ما سبق عرضه، إلاّ عند ضرورة معاودة مناقشته، أو ربطه بطروحات أخرى.

وقد يكون من الأنسب الآن البدء باستعراض جذور البحث النقدي، ومدارسه، وعلاقته بالمابعديات، وبعض شؤونه الأخرى، ولاسيما ظهور بحث الفعل، وبعض قضايا النظرية النقدية.

٨ ـ ١ ـ جذور البحث النقدي:

بعد مضي ما يقرب من ثلاثة أرباع القرن على نشأتها، لا تزال النظرية النقدية قائمة ونابضة بالحياة، ولا يستغنى عنها. وإن البحث النوعي الذي يستمر في إطارها يبشّر بتغيير النظم المعرفية السائدة وحقائقها[١].

والنظرية النقدية هي إطار نظري أنشأه بعض المفكرين[٢] في معهد البحث

(١) Kincheloe, et al, 1994, p. 138-141.

(٢) e.g.: Max Horkheimer, Theodor Adorno, and Herbert Marcuse.

الاجتماعي بجامعة «فرانكفورت» في ألمانيا، بعد الحرب العالمية الأولى وخرابها. واشتهرت جهودهم باسم «مدرسة فرانكفورت». ولكن لم يدَّعِ أيّ منهم بأنه أبدع أسلوباً موحّداً للنقد الثقافي، بل أجمعوا كلهم على أن العَالم الذي أثقلته الحروب والويلات بحاجة إلى إعادة فهم وتأويل. واشتهر منهم في أميركا «هربرت ماركيوز» كفيلسوف للحركات الطلابية التي نشطت خلال الستينات من القرن العشرين الميلادي.

ومنذ حقبة الستينات، ركّز العديد من الأكاديميين اجتهادهم على النظرية النقدية. فقد رأوا فيها تحريراً لعملهم من ألوان النفوذ السياسي الواقعة عليه، إذ إنها تعتمد الجدلية لدى النظر في تركيب الخبرة الإنسانية تركيباً اجتماعياً. ولما كانت طبيعة هذه الخبرة المركّبة تركيباً اجتماعياً حافلة بالإمكانات، فقد فتحت الباب لخطاب جديد في العلوم الاجتماعية قد يؤدي إلى بناء نظام اجتماعي أكثر عدلاً وأوفر ديمقراطية. وضمن مثل هذه التصورات الجديدة لما بعد البنيوية، تغيرت النظرة إلى الفاعلية الإنسانية، ونشأ اعتقاد جديد بأن الناس يستطيعون أن يحدّدوا ولو جزئياً وجودهم ومصيرهم، ممّا عقد آمالاً على نشوء أشكال تحررية من البحث الاجتماعي. وبذلك جرى تحدّي النظرية الماركسية التقليدية المنادية بقوانين التاريخ الحديدية، وما إليها من الحتميات.

وعلى أساس ذلك، تغيرت النظرة إلى المدارس والأنظمة التعليمية. وأصبح ينظر إليها لا كأوضاع ممأسسة جامدة كلياً وغير قابلة للتطوير، بل كملتقيات للمقاومة ولتفتيح الإمكانات الديمقراطية، من خلال العمل المشترك للمعلمين وسائر الممارسين التربويين والطلبة، في إطار تربوي تحريري[1]؛ إذ يمكن ضمن مثل هذا الإطار أن تصبح المدارس مواقع يجري فيها تداول المعارف والقيم والعلاقات الاجتماعية من أجل تربية الناشئين تربية نقدية، تقوّيهم وتمنحهم النفوذ، وبالتالي لا تخضهم ولا تدجّنهم.

---

(١) Henry Giroux, 1988, in: Denzin, et al, 1994, p. 139.

٨ ـ ٢ ـ أضواء على النظرية النقدية:

وهناك اليوم مدارس نقدية في كثير من ميادين المعرفة والممارسة، تشمل عدداً كبيراً من المفكرين القدامى والجدد[١] ممّا لا تمكن الإحاطة به هنا؛ فضلاً عما لديهم من اجتهادات مختلفة. فهناك على الأقل تراث مدرسة فرانكفورت الفكري، وكتابات «ميشيل فوكو»، والتفكيكية المنسوبة إلى «درّيدا»، وسائر تيارات ما وراء الحداثة التي تضم بعضاً من هؤلاء فضلاً عن «ليوتار» و«إيبرت» وغيرهما. وقد تأثرت الأثنوغرافيا النقدية بمعظم هؤلاء المفكرين، بأساليب مختلفة ودرجات متفاوتة.

ومن المعلوم أن كثيراً من الباحثين اقتبسوا من النظرية النقدية النقد القوي للمفهوم الوضعاني للعلم، ولاسيما في ما جاء به «أدورنو» عن الجدلية السلبية، وما بشّر به «درّيدا» من تفكيك البحث للواقع الموضوعي، أو ما يعبّر عنه بـ«ما ورائيات الحضور»[٢]. فمعنى الكلمة لدى «درّيدا» يبقى معنى مرجأً أي مؤجّلاً باستمرار، لأن معنى الكلمة يستقى من مخالفتها للكلمات الأخرى ضمن نظام لغوي معيّن. ويدعو «فوكو» الباحثين إلى استكشاف الأساليب التي بواسطتها تنطوي الخطابات على علاقات النفوذ، وكيف يخدم النفوذ والمعرفة معاودة الشروع جدلياً في ممارسات تنظّم ما يعتبر معقولاً وحقيقياً.

وإذا جاز لنا أن نعرّج على بعض الخيوط المشتركة المفترضة بين الباحثين النقديين، دون إدّعاء أي إجماع أو اتفاق كامل عليها بينهم، ما دامت قابلة للتغير بحسب تطور المجتمعات، قد نستطيع آنئذٍ أن نتبيّن بعض شواغلهم ومطامحهم، وبعض ملامح النظريات النقدية التي ينشئونها.

إن الباحث النقدي، كما نراه، يعتبر عمله نوعاً من النقد الاجتماعي أو الثقافي. وهو يسلِّم ببعض المفترضات. ومن أهم هذه المفترضات أن علاقات

---

(١) e.g.: Marx, Kant, Hegel, Foucault, Habermas, Derrida, Paulo Freire, Irigaray Kristeva, Cixous, Bakhtin, and Vygotsky, etc.....

(٢) «Metaphysics of presence».

النفوذ تتوسط لكل فكر، وأنها تتكوّن اجتماعياً وتاريخياً، وأن الوقائع[١] لا يمكن عزلها عن القيم والتوجهات الفلسفية التي يمكن أن تكون إيديولوجيات، وأن العلاقة غير محدّدة أو مستقرة بين المفهوم الذهني والشيء أو الموضوع، وبين الدال والمدلول، إذ تتوسطها علاقات اجتماعية للإنتاج والاستهلاك والتفاعل في المجتمع، وأن اللغة أساسية لتكوين الذاتية وبالتالي الوعي، وأن هناك مفارقات بين أصحاب الامتيازات في المجتمع وغيرهم، وأن هذه المفارقات يعاد إنتاجها عندما يتقبل المحرومون على هامش تلك الامتيازات أوضاعهم كأوضاع طبيعية أو لا مفر منها، فيستمر إذ ذاك الظلم على أنواعه المندمجة فيما بينها، وأن البحث السائد يسهم عن قصد أو عن غير قصد في معاودة إنتاج الأنظمة الاجتماعية السائدة[٢].

وربما كان أفضل فهم للبحث النقدي يعود إلى مرجعية استنفاذ[٣] الأفراد والجماعات. فالبحث الذي يستحق لقب «النقدي» يجدر أن يتصل بمجابهة الظلم وقلة العدالة في مجتمع معين أو في أحد أرجائه. وهكذا يصبح البحث نشاطاً تحويلياً[٤]، تحريرياً، وبالتالي سياسياً بالمعنى الإيجابي للكلمة. فالباحثون التقليديون يتشبّثون بالحيادية، ويرون مهمتهم عبارة عن وصف وتأويل، أو تنشيط جزء من الواقع الاجتماعي، بينما الباحثون النقديون يطرحون فوراً ميلهم الواضح إلى الجهاد من أجل عالم أفضل؛ ويعتبرون عملهم خطوة أولى نحو صيغ من العمل السياسي الذي يكفل تأمين العدالة في موقع البحث أو في عملية البحث نفسها.

ويتخذ البحث النقدي أيضاً شكل النقد الواعي، بمعنى أن الباحثين النقديين يحاولون كشف الإيديولوجيات المفروضة عليهم وعلى المبحوثين، ويعون المفترضات المعرفية الابيستيمولوجية التي توجه عملهم البحثي؛ كما يدركون

---

(١) Facts.

(٢) Denzin, et al, 1994, p. 139-140.

(٣) Empowerment.

(٤) Transformative.

الملابسات الذاتية والبينذاتية والمعيارية لمدّعياتهم ومرجعياتهم. ولذلك يباشر الباحثون النقديون استقصاءاتهم بعد أن يبسطوا مفترضاتهم الصريحة على طاولة البحث، بحيث لا يخطئ أحد بشأن محمولاتهم الابيستيمولوجية والسياسية التي يستقدمونها معهم.

ولكن هذا لا يعني أن هذه الخلفيات الواضحة لا تتغير. فقد يحدث في غضون عمليات البحث والاستقصاء أن لا تقود تلك المفترضات إلى تحقيق الأعمال الانعتاقية المنشودة؛ فيغيّر إذ ذاك الباحثون اتجاهاتهم ويُحكمون تصويبها بحيث تفي بالمقصود؛ إذ لا بد للباحث من أن يفلح في الكشف عن تناقضات المظاهر الثقافية والاجتماعية السائدة التي تقبلها الناس على أنها طبيعية، لا يُحنث بها. فالإيديولوجيات تخدع الناس خداعاً عميقاً لأنها محفورة في صلب الممارسات المؤسسية والاجتماعية. والناس يتصرفون كما لو كانت بعض العلاقات والأمور الاجتماعية والثقافية حقيقية، حتى عندما يوقنون في قرارة نفوسهم بأنها ليست حقيقية؛ ممّا يساعد على معاودة انتاج تلك العلاقات غير المتكافئة على أساس أنها نتيجة اتفاق أو إجماع، ولاسيما علاقات النفوذ والهيمنة الاقتصادية.

٨ ـ ٣ ـ النظرية النقدية في عصر ما بعد الحداثة:

حِقبة ما بعد الحداثة، وما أدراك ما هي؟! إنها زمن العجائب بالنسبة إلى ما عبر من التاريخ، زمن ينزع فيه غطاء الشرعية عن الطروحات الكبرى للحضارة الغربية[١] التقليدية، ويضعف فيه الإيمان بقوة العقل، وتتناثر فيه أشلاء «الأرثوذكسيات» التقليدية المختلفة من دينية[٢] وغير دينية. ويتابع فيه المنظّرون المجتهدون معنى: ما بعد الحداثة، وما تشمله من أمثال «ما بعد البنيوية» وسواها من المستجدات؛ فيقول قوم منهم إن ما بعد الحداثة هي حقبة زمنية

(١) Aronowitz, et al, 1990, p. 68.

(٢) Denzin, et al, 1994, p. 142-146.

تلي الحداثة، ولكن يختلفون في دلالاتها، وإلى أيّ حد تعني القطيعة مع الحداثة، ويحاولون أن يستكشفوا ماذا يحدث عندما تلتقي النظرية النقدية بظرف ما بعد الحداثة، أو «الحقيقة التجاوزية»[١].

و«الحقيقة التجاوزية» تعبير يستخدم للدلالة على مجتمع للإعلام المشبع اجتماعياً بالمزيد من أشكال التمثّل: بالأفلام، والصور، والكنايات الإلكترونية وما إلى ذلك. كل هذا له تأثير عميق على بناء المناسك الثقافية التي تشكِّل هويّاتنا، والتي تتضمن كثيراً من التقليد الشكلي، والتي تصاغ لنا غالباً بعنف حول المبالغة في التسويق والاستهلاك؛ مما يجعل الثقافة التي نعيشها تستحق لقب «الثقافة المفترسة»[٢].

وفي مثل هذه الحال نقارب حياتنا بوجدانيات خفيضة، وبضجر مستمر، وقلق لا يفتر. إن روابطنا الانفعالية تتشظّى أزاء هيمنة وسائط التواصل الحديثة المطوّرة وعدوانها علينا، من مثيلات التلفزيون والحواسيب، و«الفيديو»، وسمّاعات «الستيريو»، ناهيك «بالحقيقة الافتراضية»[٣]. إن التمثيلات الصادرة عن مثل هذه التكنولوجيات تصوغ حياتنا الفكرية والوجدانية والاجتماعية بأساليب لم نفقهها بعد، ولم نسلّط عليها أضواء البحث الكاشفة، ناهيك بآثار إشعاعاتها التي يهمل شأنها ويعتّم عليها. وهكذا لم تدرس دراسة كافية حتى اليوم.

وفي الأوساط السياسية، يقوم الساسة التقليديون بمناهضة أشباح يتخوفون منها مثل بعض رجال الفكر الطوباويين والمثاليين والديمقراطيين والإنسانيين وأمثالهم، بينما هم لا يدركون التأثير الحالي والمستقبلي الذي تحدثه الحقيقة التجاوزيَة أو ما بعد الحداثة في تجاويف مؤسساتهم، وفي أنفسهم.

---

(١) Hyperreality.

(٢) «Predadory Culture», - McLaren, 1995, p.2.

(٣) Virtual Reality.

فمن المعروف أن أهمية العائلة النواتية الصغرى[١] باتت تتضاءل، حتى في البلدان المتنامية المقلِّدة للبلدان الصناعية. ومن أسباب ذلك أن مفهوم البيت يعاد تحديده اليوم عن طريق وجود وسائط التواصل الحديثة المطوّرة فيه. فأهل البيت على تواصل مع كثير من الثقافات الفرعية في المجتمع، انطلاقاً من بيتهم ودون أن يتحركوا منه. فهم جسدياً في المنزل، لكنهم عاطفياً خارجه. والتلفزيون أو الحاسوب، بات الباب الذي نلج العالم منه. فنفهم العالم مؤوَّلاً من خلاله، ونحكم على ثقافتنا وثقافات العالم بواسطته. إن الحقيقة التجاوزية خلقت لنا اشكالاً جديدة من التعلم، يتطلب التعامل معها والاستفادة منها ودرء أخطارها، كفاءات اجتماعية نقدية، وحسن التجابه مع رموز النفوذ والسلطة.

إن النقل الإلكتروني يولِّد تشكيلات جديدة من الفضاءات الثقافية، ويعيد هيكلة خبرتنا بالزمن. وغالباً ما ننبهر بالمخترعات الإلكترونية الدقيقة وبالتواصل عن بعد، ونقع فريسة لانتماء كاذب إلى دنيا الصور والخدع التصويرية، والتمثيلات بالخطوط والألوان والأضواء؛ فنستعيض بها غالباً عن عضويتنا في جماعية إنسانية حقيقية، تنبض بالحياة ويغمرها التفاعل الحميم والدفء الإنساني. إن هذه الحوزة أو هذا المتّحد أو المجمع الإنساني المجتمعي[٢] المصغّر أو المكبّر لا بديل عنه لاستقامة الحياة، وتعزيز إنسانية الإنسان.

ويرفّه عنّا أصحاب وسائط التواصل الجماهيري والفردي والمسوّقون، ويحاولون أن يلطفوا الأمر ويواسونا على أساس أن هناك أيضاً متحداً اجتماعياً عن طريق هذه الوسائط الإلكترونية المتقدمة. ولكن ذلك لا يغني من الأمر شيئاً، إذ إن الدوار الاجتماعي الناشئ عن استخدام هذه الوسائط الإلكترونية مستمر، مع إمكان انكسار الإطار المرجعي للفرد في نظام شبه أحادي للمدخلات، كما ذكرنا في موضع آخر.

---

(١) Nuclear Family.

(٢) Community.

إن العالم لا يدخل البيوت بواسطة التلفزيون، بمقدار ما يحمل التلفزيون مشاهديه إلى عالم خيالي اصطناعي ـ هو عالم الحقيقة التجاوزية[١].

هذه نبذة عن ثقافة ما بعد الحداثة التي نعيشها، فكيف تستقيم نظرية ما بعد الحداثة مع النظرية النقدية، وكيف تتكاملان؟

إن النقد «المابعدي» هو نقد منوّع يصعب حصره. إنما يمكن إيقاعه، لغايتنا هنا في المقارنة، ضمن اتجاهين نظريين: أولهما «المابعدية الألعبانية»[٢]. وهي تمثل لحظة من الانعكاسية الذاتية في تفكيك الطروحات الغربية الكبرى، مؤكّدة أن المعنى منقسم على نفسه ويتعذّر تقرير شيء بشأنه. وهي مقاربة للنظرية الاجتماعية محدودة في مقدرتها على تحويل جور النفوذ الاجتماعي والسياسي؛ إذ إنها تميل إلى معاودة تثبيت الوضع القائم، وتقويم التاريخ، بتركيزها على أشكال الخسف المحدّدة والمحلية، دون ربط تحليلها ببنى الجور الكبرى المسيطرة.

وثاني هذين الاتجاهين هو: «المابعدية المقاومة»[٣] أو المعارِضة، أو الراديكالية أو النقدية إلى ما هنالك من ألقاب لها في الأدبيات. وهي تكمل المابعدية الألعبانية إذ تشفع النقد المابعدي بأبعاده الاجتماعية والتاريخية. وبذلك تجعله نقداً تدخلياً تحويلياً للثقافة الغربية. وهي لا تنفي الصفة الاحتمالية للاجتماع الإنساني، بل ترجع هذه الاحتمالية إلى أوضاع اجتماعية معيّنة.

ويمكن التوفيق بين المابعدية المقاوِمة والنظرية النقدية على أساس التفاعل بين الممارسة الفعلية في النقدية وعدم اليقين في المابعدية. فعن طريق تحرير المعنى، تقدّم النظرية النقدية للنقد المابعدي أساساً معيارياً للتمييز بين علاقات الجور وعلاقات التحرير. وبدون مثل هذا الأساس يبقى النقد المابعدي هشّاً

---

(١) Adapted from: Luke, 1991.

(٢) Ludic Postmodernism; - Ebert, 1991, p. 115.

(٣) Resistant Postmodernism.

وقابلاً للإنجراف نحو الفوضوية والخمود. وهناك دلائل على التقارب بعد التنافر بين التحاليل البنيوية النقدية من جهة، وتحاليل ما بعد الحداثة وتحاليل ما بعد البنيوية من جهة أخرى[١].

٨ ـ ٤ ـ نحو الأبعد من الإمبيريكية:

طالما بيّن البحث النقدي محدوديّات البحث الإمبيريكي، ولفت الانتباه إلى أن الأنماط التقليدية من البحث لم تستطع أن تخرج من دائرة التقرير الواقعي المحدود. فالطرائقية المتشدّدة التي يستخدمها البحث الإمبيريكي تحجب عنه الاشتغال بالتأويلات الواسعة للقوى التي تشكّل أحوال الباحث والمبحوث كليهما. والملاحظة الإمبيريكية لا يمكن أن تقتلع التأمل النقدي وتحلّ محله؛ لأن المطلوب هو كشف التناقضات والسلبيات المعشّشة في الوصف المسمّى وصفاً «موضوعياً».

فالأسلوب الذي نحلل ونؤوِّل به المعطيات والبيانات الإمبيريكية مرهون بالتأطير النظري[٢] الذي جاءت به تلك المعطيات والبيانات. كما أنه يعتمد أيضاً على خلفية الباحث الفكرية ـ الوجدانية الراهنة. فالبيانات الإمبيريكية المأخوذة من أية دراسة لا تجوز معالجتها ببساطة كوقائع شبه ثابتة لا تقبل النقض أو التعديل. إنها تخفي في ثناياها مفترضات مختلفة من مصادر شتى؛ وعلى الباحث أن يستكشفها ويظهرها للملأ. وكما أشار «أينشتاين وهيزنبورغ» منذ أمد بعيد، إن ما نراه ليس حقيقة ما نراه؛ ولكن ذلك ما ندركه منه.

إن المعرفة التي يعطينا إيّاها العالم ليست معرفة صافية بريئة، كما قد نتوهم؛ بل إنه جرى تأويلها بشكل من الأشكال، ولو جهله البعض منا أو أكثرنا. ولا بد على كل حال من معاودة تأويلها بواسطة أناس آخرين هم أيضاً جزء من هذا العالم. وكل ذلك يتضمن دائماً إصدار حكم إنساني عليها، ضمناً أو علناً.

(١) .Apple, 1997, p. xiii

(٢) .Kincheloe, 1991

ومن وجهة نظر نقدية يعتبر الحكم على الأمور عملاً تأويلياً. وحتى بالنسبة إلى ما يصلنا من معلومات أو إعلام، فإنه يردنا في إطار فكري وعملي معيّن، وفي ظرف معيّن، ولأسباب معيّنة، ولا يجدر تركه على حالته التي ورد فيها، دون كشف ملابساته وتحويل ما يلزم منه إلى معارف على أساس مزيد من التأويل والحكم. ونقطة الاستشهاد هنا هي أن كل هذا التأويل والحكم يتطلب فهم العلاقات القائمة بين الخاص والعام، والجزء والكل، والفاعل والمفعول في عمليات التحليل والاستقصاء. وهذا موقف مخالف للادعاء الإمبيريكي التقليدي بأن النظرية لا تعدو تصنيف المعطيات والبيانات «الموضوعية».

فالباحث النقدي، ولاسيما في سياق ما بعد الحداثة، يرى معاني لا يراها غيره، ويقرّ بتعقّد العالم الاجتماعي ويقدّرها؛ ويتصف في نفس الوقت بشيء من التواضع العلمي الأخلاقي، إزاء عدم التمكن من التنبؤ بتطورات الأوضاع المحلية الاجتماعية ـ السياسية، وتقلّب نتائج البحث. ويبدو أنه لا معدى عن هذا التواضع النقدي في ظروف ما بعد الحداثة، المشروحة آنفاً، ونظراً لأن النظرية النقدية المؤطّرة في ظروف ما بعد الحداثة(١) تقرّ بأنها غير معصومة من الزلل. وتعترف بأن علاقتها بالتغير الاجتماعي التقدمي هي علاقة احتمالية.

وفي ضوء التأمل النقدي لا يفتش الباحثون النقديون عن «طريقة البحث السحرية» التي تضمن صحة ما يتوصلون إليه من نتائج. فالطرائقية المضبوطة لا تؤمّن صحة البيانات، ولا تكشف مصالح أصحاب النفوذ والسلطة في خفايا المعلومات(٢). إن التزام الصرامة في البحث تستلزم التقيد بالقواعد المقررة للبحث. وقد اعتمدتها البحوث الحداثية التقليدية، وركّزت عليها، على حساب ديناميكيات الحياة، ناهيك بمتابعة مسألة العدالة الاجتماعية.

وقد اتّهم بعض الباحثين من أمثال «هابرماس» و«ماركيوز» العلم الذي جاء في أعقاب مرحلة التنوير بأنه ركّز على شكل البحث وطرائقه، وأهمل جوهره.

(١) Post-Modernized Critical Theory.

(٢) Giroux, 1983, p. 17.

وهكذا صار البحث الاجتماعي عبارة عن تكنولوجية قلّصت من قيمة الكائنات البشرية، واعتبرتهم مخرجات ونواتج، وأسقطت من حسابها تأثير العلاقات الاجتماعية السياسية على الحياة الإنسانية[١]. أضف إلى ذلك نقد «ميشيل فوكو» للبنى المعرفية السائدة، وبالتالي للعلوم الاجتماعية، إذ تساءل: «كيف توصّل الإنسان ليتخذ من نفسه موضوعاً لمعرفة يمكن بلوغها؟»[٢] ثم عكف على دراسة العواقب الفكرية والمادية لعصر التنوير وتلك العقلانية التي نجمت عنه؛ فضلاً عن تعريته لمؤسسات المجتمع الغربي الحديث[٣]؛ ممّا لا يتسع المجال لمعالجته في هذا المقام.

(١) in: Denzin, et al, 1994, p. 151-154.

(٢) Foucault, 1988, p. 30.

(٣) Roth, 1992, p. 684.

☆

☆ ☆

وربما كان من أكبر الردود على الاتجاهات البحثية التقليدية، بزوغ «الدراسات والبحوث النقدية المستقبلية»[١]، بنجاح أكيد؛ كما هو جارٍ في عدد من الجامعات ومراكز البحث، مثل جامعة «ملبورن» في أستراليا. وتحاول هذه الدراسات والبحوث أن تنظر تحت سطح الواقع الاجتماعي من أجل تحقيق كامل الطاقة في العمل المستقبلي. فهي تقرّ أن الأساليب المعرفية والعادات التقليدية لا تدرك من المعرفة إلّا قليلاً. ولذلك يمكن أن نمشكل[٢] وجوهاً من النظام الاجتماعي والاقتصادي الراهن، ونستكشف بعض تناقضاته ومناحي قصوره. ولكن لماذا يعتبر مثل هذا العمل نهوضاً بنائياً؟

ـ لأنه ردّ على اعتبار الوضع القائم صالحاً ولا مشكلات فيه؛ مع أن الكمال ليس صفة إنسانية، وأن هناك دائماً مجالاً للتحسين والتطوير. فما بالك إذا كان الوضع الراهن متردياً إلى حدٍ كبير؛ كما هي الحال في العالم اليوم. ولو أخذنا ما وصلت إليه الحضارة الصناعية الآن، لوجدنا أنه بالرغم من إنجازاتها الوسائلية العظمى، «فهي ثقافة جشعة سلّابة نهابة، تتمركز حول ذاتها، وترعى نظاماً بشرياً مدمّراً، لم تشهد الأرض نظيراً له من قبل. وهي تترأس عمليات إشعال الحروب العديدة، والاستغلال القامع لكثير من شعوب العالم الثالث، (ونظرائهم المحرومين في البلدان الغربية)؛ فضلاً عن التدمير الأشمس لأنظمة العالم التي تقيم أود الحياة، على وجه البسيطة... إن نظرة الغرب النموذجية إلى العالم لا تؤدي إلى السلم وإلى الازدهار، بل تقود فعلاً ومباشرة

---

(١) Critical Futures Study and Research; - Slaughter, 1992, p. 63.

(٢) Problematize.

إلى الهاوية، ولا إمكان معها أبداً لاستشراف أنواع من المستقبل قابلة للاستمرار على أساس عدم إيذاء الإنسان والطبيعة. من هنا تنبثق أهمية النظر في هذه الثقافة بعمق، وطرح بعض الأسئلة الخارقة... وهذا ما تحاول أن تفعله الدراسات والبحوث النقدية المستقبلية...»[١].

إن العمل المستقبلي الذي يتجاهل الأسس الاجتماعية والثقافية، ولا يجري الدراسات والبحوث التي تكشف مكنوناتها وخباياها، يبقى ساذجاً وسطحياً. وذلك لأنه يضيع أثمن الفرص لحل المشكلات الحقيقية، ولمعاودة تصور التجديد الثقافي الذي لا يمكن بدوره أن يقوم على تغييرات في البنى السطحية. إن علينا أن نعالج بتعمق مشكلاتيّات الثقافات، في حالات الركود والشدة والانتقال.

وقد يكون مفيداً في هذا المجال التمييز بين المستويات التي تبذل عليها جهود العمل المستقبلي. فالاشتغال بالمستقبليات على المستوى الشعبي السائد، كما جاء قبلاً في بعض الدراسات الشهيرة، مثل دراسات «ألفين طفلر» ولا سيما عن صدمة المستقبل، يبقى حسير النظر ضعيف الحيلة. وذلك لأنه يقبل الواقع على علّاته، ويدعمه بشكل من الأشكال، ولو لاشعورياً على الأقل. ويغلب عليه الإنبهار بالعلم الوضعاني والتكنولوجيا، والإبهار بهما، دون التبصر بمخاطر الاحتكار التكنولوجي أو «التكنوبوليا»، وسيطرة التكنولوجيا على الثقافة[٢].

كما أن التعاطي مع المستقبل على أساس نظرات شاملة على المشكلات العالمية الراهنة، ومحاولة إيجاد حلول لها من خلال الأوضاع القائمة، مثلما جاء مثلاً في دراسة «حدود النمو» الشهيرة التي أجراها مشكوراً نادي روما، تبقى غير كافية، مع أنها تدق ناقوس الخطر.

أما الدراسات والبحوث النقدية المستقبلية التي نلقي نظرة عليها ها هنا، فهي

---

(١) Slaughter, 1992, p. 63.

(٢) Technology; - Postman, 1993, p. 48, 52, 72.

تتصدّى لإجراء تحليل مقارن للمفترضات المسبّقة، ولأنظمة التفكير والبحث، ولاسيما الأساسية منها، وتدرس آثار التوجهات والتقاليد الثقافية في البحث[١] والممارسة.

ويمكن أن يعطف على الدراسات والبحوث النقدية المستقبلية، بضروب من الدراسات المستحدثة المسمّاة: «الدراسات الإبيستيمولوجية المستقبلية»[٢]. وهي تحاول تحديد مصادر المشكلات في النظر إلى العالم وفي أساليب المعرفة، وتشكلها؛ وتنشد الحلول على أساس نقلات متجذرة، لا يمكن التنبؤ بها[٣]. ومن خلال كل هذه الدراسات الاجتهادية، تتفتح أمام مستقبل العالم خيارات متنوعة ثرية.

إن القيام بالدراسات والبحوث المستقبلية ضمن مثل هذه الأطر المتطورة، هو عمل حيوي للجامعات والوزارات والمؤسسات التربوية والاجتماعية العامة والخاصة؛ إذ إن المستقبليات هي عماد التربية والتعليم على كل مستوى. ولا يمكننا الدخول في مزيد من معالجتها في هذا المقام؛ لكننا نجتزئ بالقول إن كل بحث، وكل تعلم، وكل تعليم، هو تحوّل من الماضي والحاضر إلى المستقبل. والمستقبل هو بؤرة كل تربية، إذ إن التربية هي عملية اجتماعية مستقبلية بالدرجة الأولى فعسى أن يجتهد الباحثون والمصلحون الاجتماعيون وينهلوا من مثل هذه المرجعيّات.

٨ ـ ٥ ـ بحث الفعل:

وقد تستكمل بعض جوانب البحث النقدي بالتعريج على أحد تشعباته العملية على صعيد الواقع، وتطوير الواقع، ألا وهو «بحث الفعل»[٤]؛ كما تطور حتى

(١) e.g.: Henderson, 1988.

(٢) «Epistemological Futures Study»; - Slaughter, 1992, p. 76.

(٣) e.g.: Eye to Eye: The Quest for A New Paradigm. (Wilber, 1990), in: Slaughter, 1993, p. 76.

(٤) Action Research.

أصبح ما هو عليه اليوم من دعوة صريحة إلى التغيير التربوي وغير التربوي على أيدي الممارسين أنفسهم، كجزء لا يتجزأ من تحرّرهم الشخصي الاجتماعي وتمهّنهم الوظيفي في نفس الوقت. وهناك بيِّنات ثبوتية غزيرة على أهمية بحث الفعل دولياً[١]، وعلى فعاليته في الشركات الاقتصادية وسائر مؤسسات المجتمع، وأنه يستحيل اكتشاف العديد من الاستبصارات دونه، أو بواسطة البحوث التقليدية[٢]. ولكننا سنركز هنا على دور بحث الفعل في المجال التربوي بالدرجة الأولى؛ ولاسيما في إعداد المعلمين[٣].

ومن المعروف تاريخياً في إطار الحضارة الغربية ومقلِّداتها، أن المعلمين وسائر الممارسين التربويين لم يكونوا سابقاً مصدراً مهماً ينير عملية التغير التربوي والاجتماعي[٤]؛ مع أنهم هم المولجون من قبل المجتمع في إعداد النشء للحياة وللعمل. وقد دامت هذه المفارقة التاريخية حتى أيامنا هذه. وبعدما اجتهد المعلمون وتعلموا في الجامعات حتى الدراسات الجامعية العليا، وتطلّعوا إلى أن يكونوا متمهّنين[٥]، كما تتطلب مهنتهم حاضراً ومستقبلاً، تعود بعض السياسات في البلدان الغربية الصناعية وتابعاتها إلى تجريدهم من كثير من مهاراتهم وكفاءاتهم[٦]، وإرجاعهم بسياساتها المركزية وشبه المركزية إلى الوراء وجعلهم مجرد تقنيين[٧] أي تقنيين؛ مسلوبي الحنكة التمهّنية؛ كما يحصل حالياً في بريطانيا وأميركا وغيرهما[٨].

ولكن هناك تطوّرات مجتمعية قديمة وحديثة أخرى تستمر لتجعل من المعلمين وسائر الممارسين التربويين متمهّنين على مستويات عليا، وأعضاء عاملين على تطور الأنظمة التربوية والاجتماعية في سبيل المصلحة العامة. ومن أبرزها قيام

(١) Brown, 1993, p. 271.
(٢) e.g.: Greenwood, et al, 1993, p. 189.
(٣) Price, 2001, p. 70.
(٤) Llorens, 1994, p.3.
(٥) Professionals.
(٦) Deskilling; Deprofessionalizing.
(٧) Technicians.
(٨) الصيداوي والسليطي ١٩٩٨، ص ٦٧.

المعلمين ونظرائهم بأبحاث محلية دعيت «بأبحاث المعلمين»[1] و/أو «بأبحاث الفعل»[2].

فمنذ الأربعينات من القرن العشرين الميلادي، أطلق عالم النفس الاجتماعي المعروف «كورت لوين» حركة «بحث الفعل»، لتكون تطبيقاً للعلم الاجتماعي تطبيقاً محلياً يبغي حلّ بعض المشكلات العملية المباشرة، وتحسين الممارسات التعليمية في المدارس، والإسهام في تقدم المعرفة التربوية.

وفي الأربعينات اعتبر «بحث الفعل» تجديداً في البحث الاجتماعي، واستخدم في سياقات مجتمعية مختلفة، من المصانع والمؤسسات الاجتماعية إلى المدارس. وقاد هذه الحركة في التربية «ستيفن كوري»[3] من كلية المعلمين في «جامعة كولومبيا». وذلك على أساس تطوير المنهاج والتعليم، عن طريق تطبيق المعلمين للنتائج التي يبلغونها. ولكن الحماس لهذه الحركة خبا في أواخر الخمسينات، إذ زاد الاعتماد على الخبراء في البحث التربوي، وانفصلت عمليات ذلك البحث عن عالم الممارس التربوي، تحت تأثير علم النفس السلوكي وأضرابه. ولكن بحث الفعل عاد ليذرّ قرنه خلال السبعينات والثمانينات في إطار تعزيز تمهين المعلمين، و ردم الهوة المفتعلة بين النظرية والممارسة في التربية والتعليم.

واليوم يمثل «بحث الفعل» ممارسات بحثية شتى تشمل أبحاثاً ينشئها المعلمون، أو سائر الممارسين التربويين، أو أبحاثاً تعاونية بين المدارس ومؤسسات التعليم العالي وسائر مؤسسات المجتمع. وعلى هذا تأتي أهداف بحث الفعل متباينة؛ فمنها ما يرمي إلى حل مشكلات عملية راهنة؛ ومنها ما يبغي إغناء الحصيلة المعرفية للتربية والتعليم؛ ومنها ما يتوسل البحث للإثراء الشخصي أو للإستنفاذ[4]، أو التمهّن وتحسين عمل المعلم في وضع معيّن.

---

(١) e.g.: Darling - Hammond, 1996, p.12.

(٢) e.g.: McKernan, 1993, p. 445.

(٣) Stephen Corey, in: Kincheloe, 1991, p. 19.

(٤) Empowerment.

ولكن الاتجاه يقوى باتخاذ بحث الفعل واسطة للتحرر ولتحقيق العدالة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية[1].

وهناك نظرة أعمق إلى ممارسة البحث ممارسة طبيعية أثناء ممارسة العمل كجزء لا يتجزأ منه؛ بحيث يزرع التطوير في قلب العمل، من أجل تحسينه باستمرار؛ وبحيث يؤمن ذلك للعامل[2] نفسه نمواً شخصياً واجتماعياً وتمهنياً، يعطيه الرضا والارتواء النفسي، ويزيد معرفته ومهارته، ويحسِّن مواقفه نحو الإنتاج والخدمة، ويشحذ قدراته، ويزيد من إنتاجيته، ويوسّع خياله، ويفتِّح إمكاناته، ويطوِّر نوعية حياته وحياة مجتمعه؛ ولاسيما إذا كان البحث بحثاً نوعياً تأويلياً نقدياً. فالمطلوب في هذا السياق نوع من «بحث الفعل للجميع» كأسلوب للحياة والعمل، ولاسيما للمعلم والمتعلم، من أجل إعمال الفكر بالتحليل والتركيب والتأويل والنقد، على أساس التأمّل والتفكّر والتبصّر، ومراجعة البيِّنات الثبوتية الشاملة مراجعة عقلانية أخلاقية قيمية، في سياق اجتماعي وجداني يتميّز بالتعاون والتكافل والتراحم. وقد سبق لنا أن عالجنا مثل هذا الأمر في مطلع هذه الدراسة.

(١) Noffke, 1992.

(٢) Kincheloe, et al, 1994, p. 146-150.





وعلى كل حال، هناك دلائل حديثة، معطوفة على سائر الدلائل التي أثبتناها في عدة مواضع ضمن هذه الدراسة، وكلها تشير إلى أن الأيام التربوية والاجتماعية قد تغيّرت، ولاسيما بفعل العوامل المنوّعة المختلفة التي تعمل في العصر الذي نعيشه، والمسمّى عصر ما بعد الحداثة، أو عصر المابعديات. وقد ذكرنا سابقاً بعض خصائصه وتأثيراته على نماذج البحث التربوي والاجتماعي، بما فيه البحث النقدي. ومن جملة وجوه التغير الحاصل في عصر ما بعد الحداثة قلة اليقين المعرفي بعامة، وتطوير أبيستيمولوجيا المعرفة؛ بحيث يتم قبول ضروب مختلفة من المعرفة بطبيعتها وطرائقها، كمعرفة مقبولة وشرعية، فضلاً عن انطماس الحدود التي كانت قائمة بين البحث والسياسة والممارسة التربوية[١]، واندثار الفروق التي كانت تفصل بين المعرفة الأكاديمية المولّدة في الجامعات ومراكز البحث ودوائر الدولة، والمعرفة العملية وغير العملية الناتجة عن بحث المعلمين وسائر الممارسين التربويين في الميدان.

فالنموذج القديم للسياسة التربوية التقليدية قلما ساند أوجه التفاعل والتعاون بين ممارسة التعليم في المدارس والبحث الذي يجري في الجامعات؛ فضلاً عن أنه كان تراتبياً هرمياً، تخطّط فيه الصفوة الإدارية والسياسية للبحوث، ثم تجريها. وما على المعلمين ونظرائهم سوى التنفيذ؛ مع مشاركات بسيطة نافلة. ولذلك: «علينا أن نجد الأساليب التي تعيننا على بناء الكفاءة لدى الفاعلين المحليين، كي يتخذوا القرارات الصائبة لصالح طلبتهم وأهل مجتمعهم المحلي،

---

(١) Hargreaves, 1996, p. 105-120.

ولتلبية حاجاتهم الفريدة، عن طريق تطويرهم للمعرفة حول الممارسات التربوية الجيّدة، وقدرتهم على تحليل المشكلات ودراسة الحاجات والاستجابة لها، واستثارة دافعيتهم ليكونوا مسؤولين عمّن يخدمونهم من الطلبة والأهل»[١].

وعلى هذا فنموذج السياسة التربوية الجديد يضع أهدافاً تربوية عريضة، وينشئ أطراً تنظيمية وسطى من أمثال شبكات التعلم التمهنية، والمتّحدات أو الحوزات التمهّنية المحلية، وجماعات المعلمين الحوارية، وارتباطات الشراكة بين المدارس والجامعات. كل ذلك من أجل تسهيل قيام المعلمين ببحوث حقيقية، ومساندتهم في إثبات وجودهم وجهودهم، والتعاون والتفاعل فيما بينهم: تعاوناً صادقاً، تفاعلاً مثمراً، وكذلك الأمر مع العالم الجامعي للاجتهاد والبحث[٢].

وإذا نظرنا إلى طبيعة البحث التربوي الذي تصدره الجامعات ومراكز البحث ومشاريع البحث الحكومية، نجد أن معظمه أقرب إلى البحث التقليدي الذي يتوخى الوصول إلى تعميمات قد لا تنطبق على أية مدرسة؛ وبالتالي يتعذر استخدامه عملياً، وقلما يهتم به المعلمون. وكذلك، قلما تأتي سياسات الإصلاح التربوي الفوقية متوافقة مع شتى السياقات التي ستطبق فيها[٣]؛ فضلاً عن أن معظم هذه الممارسات تفتقد الأفق التطويري المستقبلي الحقيقي.

أما المعرفة التي يطوّرها المعلمون بأنفسهم فقد اكتسبت منذ الثمانيات في بعض البلدان أحقية وشرعية، إذ إنها نابعة من خبرتهم الحقيقية، ومن واقعهم العملي، وبالتالي تشكل مصدر إثراء وتقوية للعمل التربوي[٤]. وعلى ذلك، تغيّرت أبيستيمولوجية هذه البحوث لتعترف بالطابع الشخصي والعملي والمتفرد[٥] لبحوث المعلمين، وتوازنها بين العقلانية والحدسية والوجدانية، واعتمادها

(١) Darling - Hammond, 1995, p. 160.
(٢) Giddens, 1995.
(٣) Louis, et al, 1988, p. 35.
(٤) e.g.: Calhoun, 1993, p. 69; - Johnson, 1993, p. 66.
(٥) Idiosyncratic.

أسلوب الرواية في العرض، وأمثلة عن حالات معيّنة. فمن خلال مثل ذلك يناقش المعلمون ممارساتهم وأفكارهم، ويطرحون حكمة الممارسة التي اكتسبوها على بساط البحث والتفكر والتفاكر.

ولا شك أن «حكمة الممارسة» تشمل المعرفة التي يطوّرها المعلمون وغيرهم من الباحثين بشأن تعليم المواد الدراسية المختلفة[1]؛ ولكنها لا تقتصر عليها. إذ إن الاقتصار عليها يتجاهل الاعتبارات التربوية العامة، والنواحي الوجدانية والأخلاقية والسياقية في التعليم وفي التربية والتنشئة[2]؛ فضلاً عن أن جميع فروع المعرفة وجميع المواد الدراسية لها طبيعة تربوية بحد ذاتها؛ ويجدر أن تستثمر.

وقد يزيد اتضاح بعض الفروق بين استخدام المعرفة التعميمية والمعرفة التي يولِّدها المعلمون عن طريق المقارنة الآتية:

مقارنة بين المعرفة التعميمية ومعرفة المعلمين

	المعرفة التعميمية	معرفة المعلمين
إبيستيمولوجياً:	ـ معمّمة[3]	ـ مرتبطة بالسياق
	ـ قابلة للترميز[4]	ـ يصعب ترميزها
	ـ عقلانية شكلياً	ـ عقلانية ووجدانية وأخلاقية
	ـ عامة	ـ خاصة أو بينذاتية[5]
	ـ كتابية	ـ شفهية، وكتابية
	ـ ظاهرة	ـ ضمنية

---

(١) «Pedagogical Content Knowledge»; - Shulman, 1987, p.8.

(٢) Sockett, 1987.

(٣) Generalized; - Adapted from: Hargreaves, 1996, p. 110.

(٤) Codifiable.

(٥) Intersubjective.

	المعرفة التعميمية	معرفة المعلمين
	ـ تساؤلية	ـ تساؤلية ـ جوابية
	ـ اقتراحية[1] الشكل	ـ تشبيهية استعارية، وقصصية الشكل
سياسياً :	ـ قائمة في الجامعات والمعاهد أو المراكز المموّلة بواسطة الدولة	ـ قائمة في المدارس والصفوف
	ـ ملك الخبراء الأكاديميين	ـ ملك الممارسين المدرسين
	ـ تدعم الشهرة الأكاديمية	ـ تدعم الشهرة المبنية على العلاقات بين الأفراد والجماعات
	ـ مرموقة	ـ بازغة

ولكن المعرفة التربوية الأكاديمية التي تنشد التعميم أسوةً بنتائج العلوم الطبيعية، بهتت في عين الباحثين والسياسيين المستنيرين، كما رأينا أعلاه؛ إذ إن التعميم عبر الحالات الإنسانية المختلفة شبه متعذر في الواقع، مهما ادّعينا ذلك. ثم إن من خصائص أيام بعد الحداثة التي نعيشها، شئنا أم أبينا، أنها قلصّت المسافات إلى حد غير معقول سابقاً، وتكاد تمحو المسافات بين الداخل والخارج، ضمن المجتمع الواحد وبين المجتمعات وعلى الصعيد الدولي، مما يجعل المدارس والجامعات وغيرها من المؤسسات غير معزولة بعضها عن بعض. ناهيك بالمواقف والاتجاهات الانعتاقية الاجتماعية والنفسية التي خلّفتها المابعديات لدى الناس. إن ظروف السيادة التكنولوجية إلى درجة التكنوبوليا[2]، أو الاحتكار التكنولوجي للثقافة بأسرها، مضافة إلى المحاولات الحثيثة لتسييد المنافسة السوقية في أرجاء الثقافة كلها تحت شعار العولمة[3]،

---

(١) Propositional.

(١) Technopoly; - Postman, 1993, p. 48, 52, 72.

(٣) Globalization.

زعزعت مفهوم المكان، وقلصت مفهوم الزمان. ولا بد أن ينعكس كل ذلك عاجلاً أم آجلاً، بشكل أوضح، على مختلف شؤون التربية والتعليم، ولاسيما مؤسساته، والعلاقات بين المعلمين وكيفيات إعدادهم وتمهّنهم، وتوليدهم للمعرفة التربوية والاجتماعية.

وفي كل حال، هناك بيّنات ثبوتية ميدانية[١] عن زوال الحواجز التقليدية بين المعرفة التعميمية التربوية المنتجة في الجامعات من أجل استخدامها في المدارس، والمعرفة التي يولّدها المعلمون في أبحاثهم المختلفة، بما فيها أبحاث الفعل، والمبنية على حالات وأوضاع محلية تقبل التعميم المحدود ضمن وضعيات متماثلة أو متشابهة. وبناء عليه، يبدو أننا قادمون على عصر منوّع حافل بالتطويرات والتغييرات حتى الشطط، لكثير مما عشنا عليه وألفناه دون مساءلة له أو معاودة تفكير فيه.

ولا عجب أن تحدث لنا في مثل هذا العصر المابعدي، الذي وصفنا بعض خصائصه الغريبة تباعاً، بعض المفاجآت وربما بعض الخوارق العلمية والتكنولوجية وغيرها. وكلها لها انعكاسات على حياتنا الاجتماعية والتربوية والأخلاقية؛ وقد تمسّ أيضاً كياننا البيولوجي.

وقد يكون مفيداً لنا أن نستخلص مما تقدم بعض المبادئ لتطوير المعرفة التربوية، واستخدامها في عصر ما بعد الحداثة المومأ إليه باستمرار ها هنا. وقد اقتبسناها من أحد الباحثين المحدثين[٢] على أساس تحبيذ ما يلي:

١ ـ **تنويع ما يحسب معرفة شرعية حول شؤون التربية والتعليم**: فليس هناك ما يعدّ أحسن طريقة وأحسن معلم وما أشبه ذلك من الأحلام التربوية والاجتماعية العقيمة المُقعِدة. وكل معرفة قيّمة، وسيدة في قطاعها: من جمالية ونقدية، وتأويلية ووسائلية، ولا تنوب إحداها عن الأخرى في مواضعها، وليس

---

(١) e.g.: Four Cases in: Hargreaves, 1996, p. 112-116.

(٢) Hargreaves, 1996, p. 117-119.

هناك أحسن أسلوب للحصول عليها وتمثيلها؛ لكنها تتكامل جدلياً، كما شرحنا في أكثر من موضع في هذه الدراسة.

٢ ـ **التماس التكامل** في معظم الأمور[١] ما أمكن ذلك؛ ولاسيما بين النظرية والتطبيق؛ بأساليب شتى، منها التشابه والتضاد والتنوع. وإذا تعذر تحقيق التكامل في المشروع الواحد أو النشاط الواحد، يمكن تحقيقه بين أكثر من واحد، ولاسيما على مدى عمر الفرد والجماعة. والمعرفة التمهّنية والتخصصية لها مصادر وأشكال مختلفة. والبحث المؤسسي أو الكبير ليس السبيل الأوحد أو الأفضل لبلوغ معارف جديرة بالتطبيق في الميادين التربوية والاجتماعية. وقد تسبق الممارسة الرائدة التفكيرية أو الحدسية البحث المنظّم أحياناً.

ولا يجوز احتكار إنتاج المعرفة التربوية والاجتماعية وغيرها في الجامعة أو المدرسة أو أية مؤسسة اجتماعية أخرى. وإذا سُدَّت الطرق على تحقيق التكامل لأية أسباب، يجدر أن يبقى قصد التكامل قائماً وناشطاً، ما دامت هناك ذرة من الروح الإنسانية تقاوم العوامل المحبطة والمعيقة على سطح الكرة الأرضية وفي الفضاء الكوني.

٣ ـ **متابعة إنماء أساتذة الجامعات والمعلمين وسائر الممارسين التربويين شخصياً واجتماعياً، واستنفاذهم[٢]، وتمهينهم تعاونياً خلال ممارسة عملهم التربوي العادي، في مؤسساتهم، ولاسيما من خلال بحث الفعل**، وتوليد المعرفة النظرية ـ العملية المتدامجة المتفاعلة؛ وإشراكهم في تطوير السياسة التربوية والاجتماعية. وبتعبير آخر، يجدر انتشالهم جميعاً من ربقة المعرفة الوسائلية التي ما زالوا يتداولونها، ويعاودون إنتاجها بممارساتهم وأبحاثهم التقليدية.

كما يجدر في نفس الإطار مساندة شبكات التواصل والاتصال بين مختلف

---

(١) الصيداوي والبلوشي، ٢٠٠٠.
(٢) Empowerment.

المعلمين والممارسين التربويين، ما أمكن، فهي طريق المستقبل. وينفع في سبيل ذلك إحداث مراكز مصادر التعلم للمعلمين؛ وفتح مساقات للتعليم العالي فائقة المرونة مكانياً، وزمانياً، وأدائياً، وخبروياً، وتراكمياً؛ بحيث يتابع الممارس التربوي تمهّنه الرسمي في أي وقت، وبطرائق شتى تناسب أوضاعه العائلية والاجتماعية.

وقد يكون المثل الأعلى لتكوين الباحث المتمهّن والفاعل الاجتماعي الناشط، عقد شراكة حقيقية بين الجامعة والمدرسة، أحسن مما يجري الآن؛ بحيث يتناوب الممارسون التربويون على التعليم والبحث في الجامعة والمدارس العامة على السواء، وبحيث يتعذر آنئذ التمييز بين أستاذ الجامعة ومعلم التعليم العام قبل الجامعي؛ مع العلم أن هذا الأمر حاصل فعلاً في حالات متعددة سجلتها الأدبيات التربوية.

وقد اجتهد بعض الباحثين المحدثين في إيقاع تطور بحث الفعل في مراحل تاريخية متميّزة بحسب أجيال الباحثين الذين تناوبوا على الاشتغال ببحث الفعل والدعوة له. فاعتبروا المرحلة الأولى فترة إطلاق بحث الفعل في الولايات المتحدة الأميركية خلال الأربعينات والخمسينات كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

وقد تلتها المرحلة الثانية في بريطانيا خلال السبعينات[١]. وأعقبتها المرحلة الثالثة في أستراليا وأوروبا خلال الثمانينات من هذا القرن الميلادي. ثم جاءت المرحلة الرابعة في أواخر الثمانينات وأوائل التسعينات وتميّزت بالصيغة التحررية والنقدية في بحث الفعل بشكل واضح، بحيث:

> «يصبح بحث الفعل وجهاً من أسلوب حياة لجماعات نذرت نفسها للفعل الاجتماعي والإصلاحي التربوي... ويمسي البحث في هذه الحال انعتاقياً تحريرياً، بحيث يستحق أن يسمّى بحثاً للفعل»[٢].

هذا هو بحث الفعل في أقوى صيغه اليوم في مطلع القرن الحادي والعشرين الميلادي.

---

(١) Namely with: Lawrence Stenhouse, John Elliott, and Clem Adelman.

(٢) McTaggart, 1991, p. 67; - Avis, 1993, p. 195.

أما المراحل الأولى من تطور بحث الفعل فقد طغا عليها الطابع التقني، ولاسيما في الولايات المتحدة الأميركية، فجاءت محدودة جداً وباسطة محدوديتها على العمل التربوي؛ كما أن الطابع العملي الذي انتشر في بحث الفعل أيضاً، ولاسيما المبني على أعمال «جوزيف شواب» النظرية، يمكن اعتباره محدوداً كذلك[١].

ولكن بحث الفعل في معظم أشكاله، ولاسيما في صيغته القوية، لا يخلو من معضلات تطرح نفسها عليه وعلى تطوره. فهناك مآزق في ممارسة بحث الفعل، من أهمها مأزق مأسسته[٢]، أي تركيزه بشكل مؤسسي. فذلك يفسد سيرورته وعملياته.

وإذا جرى بحث الفعل من خارج النظام التعليمي فلا يرجى له أن يدخل في صلب أعمال المعلمين. ثم إن تقديم التسهيلات لبحث الفعل يمثل مأزقاً آخر، ولاسيما إذا جاءت تلك التسهيلات أيضاً من خارج النظام التعليمي، لأنها تفرض قيوداً عليه[٣]. ولكن كيف سيزدهر بحث الفعل في المدارس من دون مساعدات؟

ومن جهة أخرى، لا يخلق ببحث الفعل، كي يثبت صحته وأحقيَّته وأفضليته على ألوان البحث التقليدي أن يقع في مختلف المزالق التي يبثّونها في طريقه، ولاسيما استخدام معايير البحث التقليدية أو استعمال لغتها وأسلوبها.

ولكن تبقى لديا في كل حال، مشكلة التوفيق بين القيام بالتعليم والبحث معاً، فليس من اليسير على المعلم المغامر أن يكسب تأييد المشرفين على عمله المزدوج: البحثي ـ التعليمي، وأن ينسّق بين هذين المطلبين، مع حاجته الماسة إليهما كليهما، وإلى المكاملة بينهما. ولكن الجهد المبذول في عملية المكاملة المعقّدة هذه، والنمو التمهني الذي يحصل خلالها، والخيرات العميمة التي

(١) King, 1994, p. 463.

(٢) Institutionalization.

(٣) e.g.: Johnston, et al, 1994, p. 13.

تنجم عن ممارستهما معاً، ولاسيما بشأن تحسين عملية التعلم والتعليم، فكرياً واجتماعياً ووجدانياً[١]، كلها أمور تحمل المعلم على الريادة في عمله، وعلى جعل مهنة التعليم والبحث مهنة راقية؛ فضلاً عن أن ممارسة البحث بمعنى الاستقصاء والتفكر والتدبر باتت جزءاً من عمل كلّ معلم مستنير.

وربما كان الفضل الأكبر لبحث الفعل، كما تطور على أيدي الباحثين النابهين يرجع إلى محاولته الجريئة في معاودة إقامة الوحدة بين النظرية والممارسة، فعلاً لا قولاً، على أسس أبيستيمولوجية تطوِّرهما كليها، من أهمها مبدآن جوهريان هما:

أ ـ أن العلاقة بين «الفعل» و«البحث» يجب أن تدرك على أساس جدلي[٢].

ب ـ أن بحث الفعل يمكن أن يقدِّم بديلاً حقيقياً عن البحث الوضعاني التقليدي، ولاسيما عن طريق الاعتراف الكامل بأهمية الانعكاسية[٣] في عملية البحث.

فبحث الفعل، ليس طريقة حيادية في البحث، كما نجد في بعض المؤلفات، أسوةً بالتقليد الوضعاني الذي يدّعي «الموضوعية»، أو في بعضها الآخر الذي يربط بحث الفعل بالبحث التأويلي[٤]؛ بل إن بحث الفعل هو قبل كل شيء عملية حوارية، وسيرورة نقدية جدلية وانعكاسية[٥]؛ إنه سيرورة لا تتجنّب «النظرية» لكي تحسِّن «الممارسة»، بل تحتفظ بوحدة النظرية والممارسة عن طريق فهمهما كليهما كعنصرين يؤلِّفان معاً كُلاً متكاملاً، ديناميكياً، قابلاً للتطور.

وبحث الفعل لا يكتفي بالكشف عن القصص التأويلية التي يوردها

---

(١) Bauman, 1996, p. 35.

(٢) Dialectically; - W. Carr, 1989-b-, p. 87.

(٣) Reflexivity.

(٤) e.g.: Hustler, et al, 1986.

(٥) Reflexive dialectical process of critique.

المعلمون؛ بل إنه يهتم بأن يكشف للمعلمين وضع الممارسة التي يؤدّونها على أنه وضع عَرَضي عابر، يجب نقده وتحويله إلى ما هو أفضل منه. من هنا تنبثق الحاجة إلى تبنّي ابيستيمولوجية تجعل عقلانيتها نقدية وجدلية، بدلاً من كونها وصفية أو تأويلية.

وعلى هذا الأساس المعرفي، لا يهتم بحث الفعل بشرح نظريات المعلمين الضمنية أو حتى اختبارها فحسب؛ بل يتعدى كل ذلك إلى تمكين المعلمين من أن يفكروا تفكيراً نقدياً بالتناقض القائم بين أفكارهم ومعتقداتهم المتوجهة نحو الخير والمصلحة العامة الحقيقية، وبين البنى والممارسات الممأسسة التي يعبّرون بواسطتها وعبرها عن تلك الأفكار والمعتقدات تعبيراً مأسوراً مشوَّهاً.

☆

☆ ☆

وإذا لم تتحقق في بحوث الفعل وبحوث المعلمين وفي الممارسة التربوية بعامة، الشروط المذكورة سابقاً، ولاسيما مقتضيات التنوير والتحرير الحقيقيين، يمكن أن تستخدم الدعوة إلى التفكير في شؤون التربية والتعليم استخداماً يدعم الأوضاع القائمة، بل يزيدها سوءاً. فتشجيع المعلمين وسائر الممارسين التربويين على استحداث المعرفة التربوية بأنفسهم، وتفويضهم بأمور مدرسية متعددة، ونقل قسط من السلطة إلى الإدارة المدرسية و/أو الإدارة المحلية[١] قد يؤدي في مثل الأوضاع التربوية المتدهورة الحاضرة إلى تقوية السيطرة التعليمية المركزية[٢]، وإدخال المربين في متاهات فكرية وعملية جديدة، لا تنوّرهم ولا تحرّرهم، ولا تربي شخصيات تلاميذهم تربية شاملة متكاملة، بل تمعن في إخضاعهم لتقلبات السوق؛ كما هو حاصل حالياً في بريطانيا وأستراليا ونيوزيلاندا، على الأقل.

٨ ـ ٦ ـ نقد النظرية النقدية، ونموذجها البحثي الأساسي:

لا شك أن قضايا النقد، والوعي النقدي، معروفة منذ أمدٍ بعيد، وأن النقد الذاتي يعتبر عماد البحث العلمي[٣]، وأن التوكيد عليها ليس أمراً جديداً كل الجدّة. فما الذي جعل النظرية النقدية والبحث النقدي يتصدران الاهتمام في

(١) Smyth, 1993.

(٢) Smyth, 1992, p. 267, 278.

(٣) Popper, 1972.

الأوساط البحثية التربوية والاجتماعية منذ الثمانينات من القرن العشرين الميلادي على الأقل؟

من المألوف أن البحث النقدي، بخلفيته النظرية، يناقض البحث الإمبيريكي ـ التحليلي ـ الوضعاني في العلوم الاجتماعية والتربوية، وينتقده انتقاداً مُراً، كما مر معنا أعلاه. ومن المعروف أن البحث التأويلي في هذه العلوم، كانت له الأسبقية في إحداث القطيعة الابيستيمولوجية مع البحث الإمبيريكي ـ التحليلي ـ الوضعاني. فلماذا القطيعة الابيستيمولوجية الثانية للبحث النقدي مع البحث التأويلي أيضاً؟

للإجابة عن مثل هذه الأسئلة التي تلخّص التطوّرات الحديثة في اتجاهات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية، تلزم الإحاطة بمعظم النقد الذي وُجّه إلى البحث النقدي وخلفيته النظرية، لتمحيصه، واستجلاء بعض الأسباب التي جعلت البحث المسمّى «نقدياً» ينتقد جميع المقاربات البحثية السابقة عليه، وينصّب نفسه كنموذج بحثي أساسي له استقلاليته من جهة، وله من جهة أخرى أفضليته على كل من البحث الإمبيريكي ـ التحليلي الوضعاني والبحث التأويلي كليهما؛ إذ يعتبر الأول مضلّلاً ولا فائدة تذكر تنتج عن استعماله؛ بينما يعتبر الثاني، أي البحث التأويلي، بحثاً مناوئاً للأول ومتقدماً عليه؛ ولكنه لا يكفي، كما رأينا سابقاً وكما سنرى من المراجعة التالية.

ولما كان البحث النقدي، كنموذج أساسي إرشادي جديد للبحث، وكمقاربة بحثية متميزة، لا يكوّن مدرسة فكرية واحدة، ولا اتجاهاً بحثياً واحداً[1]، أسوةً بباقي نماذج البحث، بل هو أكثر منها شمولاً وانفتاحاً على كل شيء، بات لزاماً علينا أن نأخذ ذلك بنظر الاعتبار لدى نقده أسوةً بمبدأه النقدي؛ فضلاً عن واقع تألّب الجميع ضدّه، ليس فقط لأنه مستحدث، بل أيضاً لأنه يفقدهم مصداقيتهم، وينتقد مؤسساتهم، كما ينتقد المؤسسات المجتمعية انتقاداً جذرياً، ويطالب بتغييرها؛ ويسعى لذلك. ومن آيات ذلك الآن محاولات إسكات الناقد

(١) Apple, 1997, p. XI.

الشهير «إيفان إيليتش»، واستبعاده[١]؛ إذ إن مؤلفاته ومداخلاته تهدد «بخلع ثوب الحداثة» عن المجتمع العصري[٢]، في إطار دعوته لوقف التدهور البيولوجي، والاجتماعي، والنفسي الذي يهدد الوجود على كوكب الأرض في مرحلة ما بعد الحداثة.

وربما كان أعنف النقد السلبي الموجه للبحث النقدي وخلفيته النظرية، هو النقد الحديث الصادر عن بعض أنصار «علم الإدارة»[٣]، ذلك النقد الذي سنراجعه تفصيلياً هنا، بالإضافة إلى انتقادات أخرى. فقد ساء هؤلاء ما بزغ في هذا الميدان وفي «علم النُظُم أو الأنظمة»[٤]، من منظورات جديدة، تنمّ عن تنوع في طرائق البحث، وبالتالي في خلفياتها النظرية؛ ممّا له مضامين ومغازٍ عملية بخصوص الأساليب التي يحاول بواسطتها الممارسون أن يحدّدوا المشكلات الإدارية، وأن يحلّوها. وذلك لأن «علم الإدارة» يعرَّف تقليدياً بأنه عبارة عن «استخدام الطريقة العلمية» من أجل حلّ المشكلات التي تنشأ في فهم الإدارة وفي ممارستها». فإذا تغيرت الطريقة العلمية، لا بد أن تتغير خلفياتها النظرية، ولا بد أن يتغير العلم.

ومن الواضح أن بعض المشتغلين «بعلم الإدارة» يهتمون كثيراً بمفهوم «الأنظمة»، وهذا حقهم؛ ولكنهم يخلعون صفة «الأنظمة» على تنظيمات أخرى عديدة، حتى ولو لم تكن كذلك؛ ومنها مناهج البحث ونماذجه المتطورة. وكأنهم يعتقدون مثل بعض المشتغلين في بعض فروع البحث الوضعاني التقليدي[٥]، أن الأنظمة هي أشياء بحد ذاتها، لها وجود موضوعي بحدود معيّنة، ولها أيضاً وظائف شفّافة لا مشكلة فيها، دون تاريخ، ودون تسييس. وأن المهم في هذا الإطار هو التنبؤ والضبط الوسائلي من أجل امتحان صحة

---

(١) Gabbard, 1993.

(٢) "Demodernizing Society"; - Gabbard, 1994, p. 174.

(٣) "Management Science"; - Tsoukas, 1992, p. 637 - 655.

(٤) Systems.

(٥) Traditional Operational Research and Management.

المعرفة. أما الوضع القائم فهو ضمناً مقبول، ولا تفكير في التنظيمات الاجتماعية البديلة. مع العلم أن غيرهم من المشتغلين أيضاً بعلم الإدارة، يناهضون مختلف أشكال البحث التقليدي، ويؤكدون أن بحث الفعل هو أفضل منها لتنمية الكفاءات الإدارية(١).

من هنا يضع هؤلاء المنظّرون الإداريون نماذج البحث الأساسية المبحوثة في هذه الدراسة تحت تحديد «الأنظمة» هكذا: أ ـ منظور الأنظمة الوضعانية؛ ب ـ منظور الأنظمة التأويلية؛ ج ـ منظور الأنظمة النقدية(٢).

ومن هنا أيضاً ينبع التقسيم التعسفي للمنظور النقدي إلى نظرتين: نظرة احتمالية، ونظرة أصولية(٣)، وتنفيذهما على اساس أن النظرة «الاحتمالية» الإدارية الكلاسيكية هي إطار لحل المشكلات، يسمح لمستخدميه باختيار الطريقة المناسبة. وكأن المسألة هي مسألة طريقة وليست في الأساس المسألة الفلسفية والأبيستيمولوجية التي تقوم عليها أية طريقة. أضف إلى ذلك الادعاء بأن ما يتطلبه التفكير النقدي من كشف للأغراض والمفترضات المخفية، وإظهار ما تحت السطح منها، وأن على الفرد القيام بهذا التفكير النقدي أياً كان موقعه في المؤسسة، كلها أمور بحسب هذا الادعاء، يمكن أن يتبنّاها أي نموذج أساسي آخر للبحث. ولكن هذا غير معقول في نموذج البحث الوضعاني، وقليل الاحتمال في نموذج البحث التأويلي، بحسب اتجاهات هذين النموذجين الحالية والمعروضة أعلاه. ولكن مبدأ الاحتمال طبيعي في المنظور النقدي، نظراً لطبيعته المفتوحة.

أما بشأن النظرة النقدية «الأصولية»، فكان الأجدر بهؤلاء المنظرين الإداريين تسميتها بالنظرة الراديكالية او الجذرية أو ما أشبه ذلك، إذ إنها هي التي تناهض كل الأصوليات، ومعظم الثوابت إن لم نقل كلها، عن طريق فتحها أبواب النقد على مصاريعها، حتى على نفسها؛ إذا كانت نقدية صادقة شاملة

---

(١) e.g.: Perry, et al, 1992, p. 195, 207.

(٢) Tsoukas, 1992, p. 638.

(٣) Contingency View; - Fundamentalist View; - Tsoukas, 1992, p. 640.

متكاملة. كل ذلك على أساس الموقف التفكري النقدي الدائم، الساعي الى الوعي النقدي الكاشف لخبايا الأمور، والباسط لها من أجل مناقشتها علناً وجعلها شأناً عاماً، تُصْلح على أساس تصويبه، السياسة الاجتماعية.

وإذا كان من المتعذر في معظم الأحوال الحاضرة إقامة «الوضعية المثالية للتعبير»[1] والمباحثة، نظراً لقلة الحرية وندرة النضج الاجتماعي في معظم المجتمعات الراهنة، فهذا لا يضير النظرية النقدية في شيء؛ بل يدفع البحث النقدي على طريق التمهيد لإقامتها، ولو جزئياً، ما أمكن ذلك، فضلاً عن إيقاظ الحسّ النقدي لدى مزيد من الناس، ولا سيما متخذي القرارات، ليسير العالم في سبيل مزيد من العقلانية المستنيرة، لا في طريق التسلط والتدمير الذاتي والهلاك.

ثم إن تأويل التفكير النقدي بأنه يعني المعارضة فحسب، هو تأويل قاصر متجنٍ؛ فالتفكير النقدي يمكن أن يكون سلبياً وبالتالي معارضاً ومقاوماً في الحالات التي تستدعي ذلك؛ كما يمكن أن يكون إيجابياً ومؤيّداً في حالات أخرى. ولكن الأنظمة الاجتماعية السائدة محشوّة بالحيف وقلة العدالة؛ ولا عجب في مثل هذه الحال أن يأتي معظم التفكير النقدي بصيغة سلبية ومطالباً بالإصلاح. ولكن تهمة المعارضة من أجل المعارضة الملصقة بالتفكير النقدي، هي وصمة لا مبرّر لها، منطقياً وعملياً؛ ولكنها تأتي لغايات أخرى في نفس يعقوب الواهم. فمن أين سيأتي التحسن والتقدم دون لون من ألوان التفكير النقدي؟

---

(١) "Ideal Speech Situation"; - Habermas, 1982.

☆

☆ ☆

ومن النواحي الفلسفية والأبيستيمولوجية، يوجّه النقد الى البحث النقدي، مع خلفيته النظرية، على أساس أنه لا يتبنّى الاستنارة فحسب، كنتيجة للبحث، بل يتجاوز حصول الوعي الى ضرورة استكماله باتخاذ خطوات التحرر[١]؛ وبذلك يحقق التكامل بين النظرية والممارسة. ومحور النقد السلبي هنا هو أن ذلك يدخلنا في لغة إيديولوجية غير علمية، ويطرح قضايا لا يمكن التحقق منها بالطريقة العلمية التقليدية أي الوضعانية. ولكن هذا يدل على أن طريقة البحث التقليدية، مع خلفيتها الوضعانية، لا تصلحان بتاتاً لدراسة الظواهر والأحداث الاجتماعية والتربوية المجبولة بالقيم. ولكنها تبقى صالحة للاستخدام في مجال معظم العلوم الطبيعية، حيث نجحت نجاحاً منقطع النظير. كما أن مثل هذا النقد لا يضير البحث النقدي وظهيره النظري المتمثل بالنظرية النقدية؛ بل يبرز إسهامهما الفريد في انتشال البحث الاجتماعي والتربوي من بؤرة التضليل وقلة الجدوى.

وربما كان النقد السلبي الصائب الموجّه الى البحث النقدي، مع خلفيته النظرية، يتمثل في احتكار «العقل»[٢]، أكثر مما فعل بعض الحداثيين عن طريق «العقلانية الوسائلية»، وتنصيبه حكَماً مطلقاً شاملاً، والوصول به الى حد تأليهه[٣]. وهذا نقد صحيح لو كان ذلك الاتهام صحيحاً. فالإنسان ليس كله

---

(١) e.g.: Tate IV, 1997, p. 234.

(٢) Reason.

(٣) "Panoptic Zeus"; - Tsoukas, 1992, p. 643; - See also: "Pancritical Rationalism", Bartly 1984, in: Hauptli, 1991, p. 86.

عقلاً؛ بل اثبت التاريخ البشري المعروف حتى الآن، أنه عاث في الطبيعة فساداً، وكان مقصّراً جداً في حق أخيه الإنسان الآخر؛ مما بات يهدد بفناء الأرض.

ثم إن إنسانية الإنسان نفسها لا يبدو أنها تكتمل إلاّ بوجدانياته واجتماعياته وبدنيّاته وسائر شؤون صحته؛ في إطار القيم التي ترعى تجويد نوعية الحياة، عن طريق الإنماء السليم القابل للاستدامة، دون إيذاء البشر والطبيعة. والترقي الأخلاقي يحصل كل يوم، إذا اعتمدنا العقل والوجدان معاً، في تفاعل اجتماعي، على منبر مجتمعي علني، حرٍ بقدر الإمكان. والأمل معقود هنا على عقلانية الحكمة الجماعية أكثر من غيرها، لتسير بالعالم الى نوعية أفضل. وليس المقصود هنا العقلانية الوسائلية[1] الوضعانية، ولا العقلانية الاقتصادية المادية الربحية. وهل لدى الإنسانية من مرجع أخير للحكم، سوى التفاوض الفكري الجماعي المترقّي باستمرار لتحقيق المصلحة العامة؟

والمجتمع المترقّي المأمول، القائم على التحرر من القيود التعسفية المفروضة عليه سياسياً وتاريخياً، لن يكون منسجماً أو موحّداً، ولن يكون الإنسان فيه عقلانياً أي حكيماً، بشكل تلقائي أو بتطور ثقافي إيجابي محتّم، أو بسهولة؛ بل يقتضي ذلك معاودة بناء الشخصية الإنسانية، بكثير من الانتفاضات والنكسات والآلام والدموع؛ في وجه مختلف العوامل المعيقة؛ ولا سيما سلوك البلدان الكبرى المسيطرة، وأفعالها. ولكن النقديين لم يؤلّهوا العقل بحسب علمنا. وهم مقدّرون ومحترمون في كل حال، إذ إنهم تصدوا لتصوّر مثل هذا المجتمع التحرري التقدمي، ولمحاولة تطوير الأوضاع الاجتماعية باتجاهه، على أساس الدعوة الى مزيد من تحكيم العقل والاجتهاد بحكمة في تقرير مصير كل مجتمع ومصير الإنسانية بأسرها. وهذا الموقف جوهري في التراث العربي ـ الإسلامي.

(١) "Instrumental Rationality" and "Idolatry of Science", Ivan Illich, in: Wright, 1992, p. 23, and in: Bowers, 1987, p. 26.

أما اتهام النقديين بأنهم يبشّرون بتصور جوهري للكائنات البشرية[1]، يميل الى التفاؤل بالخير المستقبلي، على أساس أن الإنسان يولد على الفطرة، وأن المجتمع القائم هو الذي يفسده، لأنه مجتمع غير سليم، فهو تصوّر لا غبار عليه، بل إنه بديل أفضل مما سبقه، إذ إنه يجعل الإنسان، المكرّم والمستخلف على هذه الأرض، قابلاً للتحسن على مدى الأيام، وتحقيق شخصية أفضل، ومجتمع أفضل، تدريجاً بمعاودة التعلم؛ دون الاستعانة بالرجوع الى طبيعة إنسانية أساسية مفترضة. ولعمري، أي موقف أنطولوجي أفضل للإنسانية من مثل هذا الموقف؟ ثم هل هناك أبيستيمولوجية وطرائقية للبحث أو لغير البحث، دون أونطولوجيا ظاهرة أو مستترة؟؟

أليس العقل السليم في الجسم السليم، في المجتمع السليم، في التصور السليم؟

---

(١) Essentialist Conception of Human Beings; - Tsoukas, 1992, 645; - Wilson, 1987, p. 173.

☆

☆ ☆

ومن النواحي السوسيولوجية والسيكولوجية يُنتقد البحث النقدي مع خلفيته النظرية، على أساس إرجاع التفسير في القضايا التربوية الى المجتمع[١]. وهل هناك قضايا تربوية هامّة مفصولة عن المجتمع؟ ـ كما ينتقد البحث النقدي أيضاً على أساس نظرته إلى النفوذ[٢] كشيء مختص بالأشخاص وليس بالعلاقات المعيّنة القائمة بينهم؛ فضلاً عن كونه خارجياً، مقيّداً لهم، مشوِّها للتواصل بينهم، سامحاً لسيطرة بعضهم على بعض، ومحدثاً لألوان النزاع فيما بينهم.

وهذا لا يعني، كما تظاهر بعض النقّاد بفهمهم الخاطئ على أساس أن علاقات النفوذ يمكن إذن أن تقوم في وضع غير اجتماعي[٣]. إذ ليس هناك وضع طبيعي غير اجتماعي بين الناس، طبعاً، لأن الإنسان حيوان اجتماعي. وهذا أمر متفق عليه بعامة. ولكن المقصود هو إدراك نوع النفوذ الذي يمارسه كل شخص (وكل جماعة)، صراحةً أو ضمناً، تبعاً لمكانته الاقتصادية ـ الاجتماعية ـ السياسية؛ وتعرية ذلك النفوذ، كي يلزم كل امرئ حدّه، ولا يسئ استخدام ذلك النفوذ لمصالح شخصية أو جماعية ضيِّقة لا تنسجم مع المصلحة العامة. وهذا هو إسهام النقديين الذي يصعب أن يماري مشكِّك فيه.

أما الادعاء التقليدي بأن علاقات السلطة والنفوذ غير المتكافئة بين الرئيس والمرؤوس في الشركات الاقتصادية مثلاً، هو أمر مناسب للطرفين[٤]، وكأنه

---

(١) Wilson, 1987, p. 173.

(٢) Power; - Tsoukas, 1992, p. 648.

(٣) Extra Social Manner.

(٤) Superior - Subordinate; - Tsoukas, 1992, p. 469; - Wilson, 1987, p. 173.

قَدَر لا مفر منه أبداً، فهو ناتج عن الخضوع الأعمى للوضع القائم وخدمة مآربه، دون معاودة تبصر أو تفكير نقدي.

وآية ذلك ما يحدث اليوم وينتشر من تطور في كيفية عمل الشركات الكبرى المستنيرة، وكذلك في إدارة المدارس وسائر المؤسسات التربوية، من الدعوة الملحة الى استنفاذ[١] العمال الصغار في الشركات، والمعلمين ونظرائهم في التربية والتعليم، وتسييد العلاقات الأفقية بينهم، إذ إن ذلك هو الأضمن للرضا عن العمل ولحسن الانتاجية وتحسين النوعية، في مجموعات النوعية[٢]، وفي غيرها. وهذا لا يعني بحال من الأحوال، إنكار الطبيعة الإقدارية التمكينية[٣] للنفوذ؛ بل إظهاره الى العيان، وحسن تسييره و«تجييره» لصالح الجميع، في تجمعات ومجتمعات أرقى فأرقى. حقاً، لقد تغيرت الأيام، وستبقى متغيرة باستمرار، ولو بعد حين؛ فلا نامت أعين الجبناء والمضلّلين.

ومهما تفنّن بعض المنظّرين الخادمين لمصلحة أصحاب النفوذ الراهن، في اللعب على تفصيل أنواع النفوذ وتنظيمها من أجل تبرير الجائر منها، فإن قولنا السابق ينطبق عليها كلها، لجهة ضرورة «تجييرها» للصالح العام، وليس لمصالح ومآرب خاصة ومشبوهة، لا تحقق أهداف الكفاية الاقتصادية البعيدة المدى، ولا تسبغ الهناء على المشاركين في النظام الاجتماعي المعني. فالسعي المحموم للحصول على انقياد المرؤوسين ومطاوعتهم بأي ثمن وبأي نوع من النفوذ، سواء أكان نفوذاً قسرياً وقهرياً، أو كان نفوذاً مادياً أجْرِيًّاً، او كان نفوذاً معيارياً[٤]، بات في غير محله اليوم؛ إذ إن المطلوب ليس العامل المطيع في الشركات، ولا المعلم التقني في المدارس، بل العامل المتفكر المبتكر في عمله، والمعلم المتمهّن[٥] الحصيف في تعليمه وتربيته.

---

(١) Empowerment.

(٢) Quality Circles.

(٣) Enabling.

(٤) Coercive, Remunerative, and Normative kinds of power, the tripartite classification of Etzioni, 1975, p. 3-5.

(٥) Professional.

أما مقولة: إذا أطاع الناس أمراً من الأمور، فلا داعي لتمحيص أخلاقيات ذلك الأمر، إذ إن مجرد إطاعتهم تجعل ذلك الأمر فعّالاً، وبالتالي لا داعي للتفتيش عن بدائل[١]؛ فهو طرح وضعاني وسائلي لم يعد مقبولاً اليوم لنفس الأسباب المعروضة سابقاً. فقلّما تجد اليوم من يدافع عن الديمقراطية المزيّفة القائمة على مجرّد الطاعة العمياء، إذ إن المطلوب لليوم وللغد هو إعداد مواطنين مستنيرين، ينصاعون للحق وللعدالة المتدرجة، ويطوّرون نوعية حياتهم باستمرار باذلين فيها قصارى جهدهم، من أجل خير الجميع.

صحيح أن الناس لن يصبحوا خيِّرين وصالحين في مجتمع الغد المأمول في زمن قصير، ولكن هذا هو الهدف العظيم الذي يبشّر النقديون بالعمل المستمر من أجله، من خلال شتى الصعوبات وعبر مختلف العقبات الكأداء. وهو غاية سامية تستحق كل تقدير. فلا بد أن تتطلع الانسانية من خلال استمرار التنافس والتضارب بين المصالح المختلفة لشتى الافراد والجماعات والشعوب والأمم، الى وحدة في المصالح حقيقية غير وهمية، تبنى بالآلام والتضحيات، على حد أدنى من التوافق في المصالح العامة. ومن آيات ذلك سعي بعض المنظمات الدولية وغير الدولية إلى تكوين جذع مشترك من القيم[٢] للعالم كله. فالابداع من أجل الخير العام في الطبيعة الإنسانية لا يقل احتمالاً عن الابداع من أجل الخصام والنزاع واختلاق وسائل الشر.

وما دام النقديون يدعون الى الكشف عن بواطن الأمور ومكنوناتها وإظهارها للملأ تمهيداً لمناقشتها، وتعزيزها إن كانت صالحة ورفضها إن كانت طالحة، فهم يدعون أيضاً الى التبصر بعواقب الأمور قبل إتيانها، ولا سيما تجنّب استخدام طرائقيات غير مدروسة بخلفياتها وعواقبها في البحث والفعل والسلوك.

ويفهم بعض النقاد من ذلك أنهم يدعون الى استباق كافة النتائج والعواقب التي تنجم عن ذلك الاستخدام. وهذا الاستباق طبعاً أمر غير واقعي وغير

(١) Tsoukas, 1992, p. 651.

(٢) Huddleston, 1996, p. 3.

ممكن؛ إذ لا يمكن التنبؤ الدقيق بمجريات الأمور وما يترتب عليها وعلى تفاعلاتها مع غيرها. وهناك فعلاً تطورات ومستجدات غير متوقعة؛ وهذا أمل أنصار التغيير. ولكن بعض النقّاد يتهمون النقديين بأنهم يؤمنون بالعقل السامي القادر على أن يرى كل شيء، وأن يؤوّل التاريخ عقلانياً، وأن يدرك تطورات السيرورات الاجتماعية بكليتها وبعواقبها، قبل حدوثها، حتى التنبؤ بالمصائر[١] القادمة. وهذا طبعاً أمر متعذر على أي مخلوق، مهما استخدم من تفكير وحواسيب متطورة.

ولكننا نفهم مثل هذه الدعوة الى تحكيم العقل، لا على أساس تسييده بالأفضلية المطلقة على غيره من المرجعيات الانسانية، بل على أنها دعوة الى التعقّل والتبصّر بخفايا الأمور وعواقبها على السواء بالعمق الممكن وبالشمول المعقول، مما يقع ضمن إمكان الإنسان كدراسة التوجهات والاتجاهات وعواقبها وما أشبهها. ودراسات «نادي روما» أبلغ أمثلة على ذلك. كما أن الإيمان بأن معظم الأمور التي تجري هي غير مقصودة هو إيمان ساذج، لا يأتلف مع الروح النقدية.

ثم إن نقد بعض الممارسات التربوية ـ الاجتماعية على أساس أن اللغة التي يستعملها النقديون هي لغة طوباوية مجرّدة[٢] بالغة العقلانية، لا تتوافق مع مجريات الحياة اليومية الواقعية، هو نقد يقوم على بعض البيِّنات الثبوتية. فالتعليم من أجل التحرير قد لا ينفع بهذه الصورة. ثم إن إدعاء معرفة «الآخر» هو أيضا إدعاء في غير محله، إذ إنه قد يتعذر عملياً على امرئ من فئة اجتماعية معينة أن يفهم امرءاً آخر من فئة اجتماعية أخرى، وربما أيضاً من نفس فئته؛ إذ إن المعرفة الإنسانية تبقى جزئية وقاصرة، لكثرة الحواجز والعوائق التي تقف في دربها، ولا سيما قلة جدوى إعطاء الصوت شكلياً لمن لا صوت له، وإقامة الحوار بالصيغة التقليدية.

---

(١) Eschatological Utopia.

(٢) Slaughter, 1992, p. 77.

ولذلك دعا بعض الباحثين الى فهم الأوضاع الإنسانية على أساس إجراء اتحاد بين نواقص[1] المعرفة. وقد يجيء أحد الحلول عن طريق تسهيل عمليات التواصل الحقيقية بين المختلفين فعلاً[2]، على أساس تقدير متبادل فيما بينهم.

أما الادعاء بأن طرائقية البحث النقدي، لم تأتِ بجديد كلّي الجدة، بل يمكن إرجاعها الى بعض المحاولات الأخرى[3] المعروفة في الممارسات التأويلية أو العلوم الإدارية أو غيرها، فأيّ ضير في ذلك، شرط ربط تلك الطرائقيات و/أو التقنيات بسياقاتها وأطرها الأبيستيمولوجية والأنطولوجية؛ إذ لا يعقل معالجة الطرائقيات مبتورة عن خلفياتها النظرية. وهذا هو منطوق الطرح لدى النقديين؛ فالطرائقية الوضعانية تناسب بعض العلوم الطبيعية، والطرائقية التأويلية تلائم دراسة أوضاع الإنسان الاجتماعية والتربوية، ولكنها لا تكفي؛ بل تحتاج أيضاً إلى الطرائقية النقدية التي تكمل صورة البحث المتكامل في الأوضاع الإنسانية، بحسب معرفتنا الحالية.

---

(١) Shulman, 1988, p. 36.

(٢) Ellsworth, 1989, p. 297, 310, 324.

(٣) e.g.: - Critical Heuristics; - Assumptional Analysis; - Second Loop Learning; - Soft System Methodology; - in: Tsoukas, 1992, p. 655.

الفصل التاسع

وحدة العلم؟: على أي أساس؟

لا شك في أن التكامل حتى الاندماج أحياناً أمر منشود في كثير من شؤون الدنيا؛ شرط أن لا يكون هذا التوحيد اصطناعياً أو إقحامياً، وأن لا يفرض فرضاً تعسفياً أو جائراً، أو بشكل تنميط قسري لا مبرر له. ويبدو أنه يمكن على الأقل تصور التوحيد بين كثير من الظواهر والأمور؛ ولكن تجدر دراسة مختلف أسبابه ونتائجه. وإذا أصررنا على الوحدة في غير مقامها، قد تصبح مركباً للضبط والهيمنة، ومنع التقدم، كما حصل خلال معظم القرن العشرين الميلادي عندما تبلورت العقلانية الوسائلية، على أساس تقدم بعض العلوم الطبيعية وتطبيقاتها، التي طبقت الآفاق وبهرت الناس، الى درجة تمنّت الأكثرية معها، لو تطبق أيضاً في العلوم الاجتماعية والتربوية ومثيلاتها، وتعطي نتائج باهرة مماثلة. فيا حبذا لو أمكن ذلك، لأنه يسهّل معظم شؤون الاجتماع والتربية.

ولكن هذا الحلم لم يتحقق حتى الآن بالرغم من غزارة البحوث الاجتماعية والتربوية التي جرت على هذا الأساس، وحاولت تكمية المتغيرات، وتقليد العلوم الطبيعية. والظاهر أن طبيعة الإنسان والمجتمع والتربية لا تزال عصيّة، لا تنصاع للتكمية والقياس إلاّ شكلاً وتضليلاً؛ ولا يمكن التحكم إلى درجة كافية بمتغيراتها؛ لأنها تبقى تتفاعل وتتداخل وتتطور بفعل الإنسان وإرادته وتطلّعاته؛ مما لا يسمح بالتنبؤ «العلمي» التقليدي بها على شيء من الدقة، إلاّ في بعض الأوضاع الراكدة المجمّدة مرحلياً.

أما الإنسان الحر نسبياً، فلا يمكن معرفة مكنونات نفسه تماماً، ناهيك بمعرفة تطوراتها، حتى بالنسبة للفرد نفسه؛ وكذلك القول عن الجماعة. وكل يوم نكتشف أننا نبخس الطبيعة الإنسانية حقها، إزاء الحيوانات والنباتات والجمادات. فالطبيعة الإنسانية أكثر مرونة وأكثر قابلية للتعلم والتطور مما نعتقده، بالكثير الكثير؛ فضلاً عن أن العلم الحاضر يقف حتى اليوم عاجزاً عن تفسير نشأة الكون وتطور الحيوانات والنباتات والجمادات نفسها. والمطروح اليوم أن النوع الإنساني يشارك في تطوير ذاته؛ عن طريق «السببية النازلة» على الأقل، كما سنرى أدناه.

ولذلك كله، لم تنجح محاولة توحيد العلوم كلها على أساس نموذج واحد أساسي إرشادي للبحث هو نموذج العلوم الطبيعية الناجح في ميدانه الى حد كبير، والمتمثل مثالياً في علم الفيزياء. ولم تظهر في العلوم الاجتماعية والإنسانية خوارق بحثية تؤمن وحدة العلم على أساس نموذج البحث في العلوم الطبيعية. من هذا القصور حصلت ثورة بحثية، قوي على أثرها نموذج البحث التأويلي، ونموذج البحث النقدي، تحت مظلة البحث النوعي، كنموذجين أساسيين صالحين للبحث الاجتماعي والتربوي، بالأفضلية على نموذج البحث الإمبيريكي ـ التحليلي ـ الوضعاني ـ التقليدي الذي ساد معظم هذا القرن، والذي لا يكشف عن شيء يذكر في المجال الاجتماعي والتربوي، سوى بعض الأمور السطحية او البسيطة، والمعروفة سلفاً[١]. فماذا نفعل في مثل هذه الحال، أمام الطرق المسدودة؟ ـ هل نيأس ونعلن القطيعة التامة بين منهج العلوم الطبيعية ومحاولات تقليده في غير موضعها من جهة، ومناهج العلوم الاجتماعية والتربوية من جهة أخرى؛ كما يحصل الآن في بعض المؤتمرات التربوية والاجتماعية، وقد أشرنا إلى ذلك أعلاه، أم أنه لا يزال هناك مجال للّقيا؟ وعلى أي أساس؟

(١) e.g.: Kliebard, p. 301; - Kerdeman and Phillips, p. 311; - Hedges and Waddington, p. 351, in: Wang, Haertel and Walberg, 1993, and p. 249-254.

٩ ـ ١ ـ محاولات توفيقية نموذجية؟

لقد حاول بعض الباحثين التربويين عن بساطة أو عن حسن نيّة او سوئها، طرح ألوان من التوفيق العديدة بين مختلف هذه المناهج البحثية، فجاءت إما مضلِّلة، أو ساذجة، او اصطناعية لا تسمن ولا تغني من جوع، ولا ترقى الى مصاف الحلول السليمة.

ومن أضعف الحلول المطروحة الاعتراف بالبحوث النوعية، والدعوة الى استخدامها فعلاً كملحق للبحوث الوضعانية الكمية التقليدية. وبذلك يتم الاعتراف الشكلي بالبحوث النوعية، وتوضع في موقع رديف متدني القيمة، مع أضدادها أي البحوث الوضعانية الكمية. وتكون النتيجة بقاء العقم قائماً في طبيعة البحوث ومآلها.

وهذا ما يقترحه الباحثون التقليديون لإبقاء الحال جوهرياً على ما هي عليه، وللمحافظة على نفوذهم، ولضخ المال المخصص للبحث التربوي والاجتماعي اليهم. وتنطلي هذه اللعبة على بعض الباحثين السذّج الذين قد يقبلون بها على أساس المؤاخاة بين طرائق البحث وتقنياته، دون النظر في المرتكزات الأبيستيمولوجية التي تقوم عليها تلك الطرائق ومدى ملاءمتها لدراسة مشكلات معيّنة.

وتجدر الإشارة الى أنه لا شيء يمنع من استخدام الإحصاء في جميع مناهج البحث، وأنه لا شيء يمنع من استعمال البحث الوضعاني نفسه في ميادين التربية والاجتماع في المواضع التي تمكن تكميتها وإخضاعها لمثل هذا النهج. وهي قليلة جداً؛ بينما معظم العمل التربوي والاجتماعي لا يناسبه النهج الوضعاني هذا.

وقد عبّر عن هذا الوضع أحد الباحثين بقوله ما معناه: إن جماعة الباحثين الاجتماعيين والتربويين التقليديين الذين ما زالوا ينتظرون قطاراً يحمل إليهم عالِماً مثل «نيوتن»، ينقذهم من وضعهم في العلوم الاجتماعية، هم مخطئون

بانتظار قطارهم في محطة لن يأتي اليها ذلك القطار أبداً[١]. وذلك لأن العلم الاجتماعي ـ التربوي لن ينهض أبداً على أساس نموذج البحث الوضعاني المستقى من العلوم الطبيعية؛ فقد باء هذا النموذج بفشل ذريع على مدى القرن العشرين الميلادي، في دراساته الاجتماعية والتربوية.

ومن المحاولات التوفيقية بهذا الصدد، طرح فكرة «التوافقية او التساوقية»[٢] بين نماذج البحث المختلفة في العلوم الاجتماعية والتربوية. وهذا الباحث يبدأ بنقد الإبيستيمولوجية الوضعانية ثم التأويلية، ويخلص الى أنه لا يمكن الدفاع عن الوضعانية، والى أن التأويلية تبقى ناقصة؛ وقد عرضنا هذا النقد أعلاه. وعلى الأثر يشرح أن «التساوقية» تستعير من العلوم الطبيعية بعض التفاسير للهياكل الاجتماعية المبنية مثلاً على عمل النظام الاقتصادي؛ كما تستمد من التأويلية بعض التفاسير القصدية للبنى الاجتماعية والسلوك الفردي. ثم يبيّن أن الطبيعة الإنسانية بنظره، ليست سلبية كليّاً، بل هي ناشطة ومبدعة وبالتالي قصدية أحياناً كثيرة؛ مما يفسح في المجال للتفاوض بشأن نتائج البحث.

ولكن النظام الاجتماعي قد يخلق بنى اجتماعية جامدة مثل الأدوار الأنانية في المجتمع، والأدوار التعلمية السلبية للطلبة في المدارس على حد قول «ديوي»؛ مما يستدعي معاودة النظر في مثل هذه الانتظامات، ونشر الوعي، ولا سيما بشأن ضرورة اتباع مُثُل أخلاقية، وخلق الظروف التي تنمّي الكفاءات الإنسانية. والنتيجة بالنسبة الى نماذج البحث التربوية الاجتماعية، هي أن دراسة تلك الانتظامات بالنهج الوضعاني لا تثمر، ودراسة الديناميكيات بالنهج التأويلي مع تحسين أسباب التواصل بين الباحث والمبحوث لا تكفي. فما الحل إذن؟

يعود هذا الباحث في نهاية جولته التفنيدية التوفيقية الى ضرورة تجاوز كل من النهج الوضعاني والنهج التأويلي في البحوث التربوية والاجتماعية، واعتناق النهج النقدي. ثم يستعرض نوعين من نماذج البحث النقدي: النوع الراديكالي،

---

(١) Giddens, 1976, p. 13.

(٢) Compatibilism; - Howe, 1992, p. 243 - 244.

وقد سبق شرحه في فصل سابق، والنوع الليبرالي[١]، ويعتبرهما كليهما منسجمين مع فكرة التساوقية التي تأخذ بنظر الاعتبار في البحث العوامل الخارجية والداخلية المؤثرة في أي وضع من الأوضاع؛ بما فيها معالجة مقاومة المبحوثين لنتائج البحث، وتحديهم بما يؤول الى تغيير تلك الأوضاع الى الأفضل.

وهكذا، نجد أن محاولات التوفيق بين النهج الوضعاني في البحوث التربوية والاجتماعية، والنهوج النوعية التأويلية والنقدية، مع تفضيل النقدية على التأويلية، لا تزال تترى في العلوم الاجتماعية والتربوية. ولا داعي للإحاطة بها هنا، فمعظمها يقع ضمن الاتجاهات المذكورة آنفاً. وكثير منها يعالج مسألة التوفيق هذه معالجة سطحية تقوم على مرغوبية استخدام الكمي والنوعي معاً في البحوث الإجتماعية والتربوية. وقد فنّدنا ذلك أعلاه. وبالطبع لا مانع من تضمين الإحصاءات في جميع البحوث، حول ما يمكن إحصاؤه، بحسب الحاجة إليها؛ ولكن إدعاء القياس بالأعداد والأرقام لقضايا معنوية من فكرية واجتماعية ووجدانية، باسم العلم، هو ادعاء في غير موضعه؛ وقضيته لم تعد مقبولة اليوم بسهولة؛ نظراً لهبوط منزلة مثل هذا النهج الوضعاني في شؤون النفس والاجتماع والتربية، وبروز هشاشته إزاء البحوث الرصينة التأويلية والنقدية.

ويمكن تلخيص الوضع الحالي للبحث النوعي كله في العلوم التربوية والاجتماعية وتقويمه. بنبذة أخيرة نقتبسها من «دنزن ولنكولن»[٢]:

إن العديد من الأمور تتغير الآن في التسعينات لدى ولوجنا في «المرحلة السادسة»[٣] من مراحل تطور البحث النوعي. فهناك تواريخ متعددة، وأُطر مرجعية نظرية شتّى، يطلق منها التحدي للوضعانية ولما بعد الوضعانية، وتقوم فيها منظورات ونماذج بحث أساسية جديدة تشمل النظرية النقدية، والدراسات

---

(١) Howe, 1992, p. 252-253.

(٢) Denzin and Lincoln, 1994, p. 561.

(٣) Sixth Moment.

التركيبية[1]، والنسوية، والأثنية، والثقافية؛ وتضمّ مختلف الأعمال البحثية المطبّقة والتشاركية؛ ويقل فيها اعتبار الباحث المشاهد الهاوي اللاهي.

إننا نعي اليوم أننا ندرس الآخر لنفهم أنفسنا، مع العلم أن الدروس التي نتعلمها من هذه الخبرة لا تكون دائماً سارّة. إننا نسعى في أثر توجيهات أخلاقية جديدة تلائم ما بعد الحداثة؛ فقد خابت الدساتير الأخلاقية القديمة في أن تنظر إلى البحث كمشروع ملتزم التزاماً أخلاقياً، وأن تحسب الباحث في عداد الموجهين للمجتمع، وجزءاً من جهاز الحاكمين فيه، وأن تضع بحثه في إطاره الاجتماعي ـ العواقبي. وهذا الخلل هو ما تصححه اليوم الدراسات الثقافية والنقدية بتوكيدها على النقد الأخلاقي. إن الخط الفاصل بين العلم والأخلاق يتلاشى.

وبينما ندنو من نهاية القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين الميلاديين، يتّضح لنا «القفص الحديدي»، بحسب تعبير «ماكس ويبر»، ذلك القفص الذي يحبسنا. إننا طيور بقيت في قفصها لمدة طويلة جداً، وعجزت عن أن تدرك نسيج الأسر الذي علقت به. وفي هذا الإطار نشارك في إقامة علم للعالَم الاجتماعي، ونمسي جزءاً من المشكلة؛ لأننا اشتبكنا مع الأجهزة الحاكمة، تلك الأجهزة بالذات التي أردنا أن نحلّها، واشتركنا في إدامة أنظمة جائرة للمعرفة والنفوذ، حسبما اكتشفنا مقوّماتها فيما بعد.

لم يفت بعد وقت الخروج من القفص، ما دمنا قد حررنا أنفسنا، وأصبح باستطاعتنا الخروج منه. فلننطلق كالطيور الحرّة، ولنحلّق في سماء المرحلة السادسة من مراحل تطور ما بعد الحداثة.

٩ ـ ٢ ـ الاستنتاجات:

وفي كل حال، يبقى المطلوب هو اعتماد عقلانية إنسانية رحبة، لا عقلانية

(١) Constructivist.

وسائلية أو آلية، وفتح حوار تفاوضي حول المعايير، والقيم؛ فضلاً عن تبيان علاقة الوسائل بالغايات والمطامح والتطلعات، بما فيها الأخلاقيات التواصلية المعلنة والضمنية في ألوان الخطاب البحثي والاجتماعي. وإن لم يحصل إجماع أو انسجام، فيمكن على الأقل الاتفاق على تكريس الاختلاف، وتركيزه على أسس واضحة صريحة؛ بحيث يربط كل موقف بالأسانيد النظرية والعملية التي تدافع عنه، بشكل علني يفسح في المجال لمشاركين جدد الدخول الى الساحة وتنشيط الحوار المفتوح باستمرار.

فلا استغناء عن قيمة أيّ فرع معرفي، وعن أية معرفة ينتجها هذا الفرع او ذاك، ولا إلغاء لأية تفسيرات أو تأويلات علمية ـ فقد يستفاد منها في أطر أوسع فأوسع ـ؛ بل هناك استنكار صارخ لاحتكار الحقيقة بواسطة علم واحد، أيّ علم كان؛ او الاقتصار على مجموعة علوم محدودة. فكل العلوم تنتج معرفة صحيحة في اطارها، على تنوع المعارف واختلاف الأساليب العلمية، ولكن مختلف العلوم لا تنتج نفس النوع من المعرفة. فشتّان بين المعرفة الوسائلية، على فائدتها وأهميتها، وبين المعرفة غير الوسائلية، على أنواعها.

ولا مانع مطلقاً من استخدام البحث النوعي والكمي معاً، او استخدام كل منهما على حدة؛ شرط أن يتوافق نموذج البحث مع طبيعة المشكلة المطروحة على بساط البحث، وشرط اللزوم المعلّل لكل منهما، ولكليهما معاً. وفيما يتعلق بالبحث الكمي بالذات لا بد من توافر شرط صحة التكمية والقياس، إذا كان هناك إمكان قياس حقيقي لا وهمي او تضليلي لقضايا معنوية ليس لها مقاييس حتى الآن، حسبما شرحنا أعلاه. كما يلزم أيضاً تبرير صحة التفكيك والتجزيء الى مستوى معيّن دون كسر وحدة الظاهرة او الخصيصة المدروسة، إذا أمكن القيام بذلك التفكيك والتجزيء.

والخطر، كل الخطر، يكمن في هيمنة أية أيديولوجية «علمية»، او امبريالية أبيستيمولوجية، أو طرائقية، تحل محل الإيديولوجية الوسائلية التكنولوجية، حتى لو كانت إيديولوجية نقدية؛ فالنقد لا يتسنّم موقعه فوق الكل إلاّ لأنه ينتقد غيره، كما ينتقد ذاته ويعيد النظر فيها، ويعرّيها باستمرار، ويفتح أبواب التطور والتطوير على مصاريعها.

ولا يمكن، على مستوى معرفتنا الحالي، التوفيق بين مختلف نماذج البحث الأساسية الإرشادية (Paradigms)، المدروسة هنا، وتحقيق التكامل المعرفي، سوى بالتنوع ضمن وحدة العلم بالمعنى العام الشامل.

أجل، لا يمكن، على مستوى معرفتنا الحالي، التوفيق بين مختلف نماذج البحث الأساسية الإرشادية المدروسة هنا، والمستخدمة كلها في البحوث التربوية والاجتماعية، إلاّ على أساس الاعتراف المتبادل بالمعرفة المثلثة التي تنتجها هذه النماذج الثلاثة: أي المعرفة النقدية، والتأويلية، والوسائلية الإمبيريكية، كل منها في موضعها، كمجالات شبه مستقلة، إنما تكمل بعضها بعضاً، بحسب طبيعة المشكلات المطروحة والظواهر المبحوثة في التربية والحقول النفسية والاجتماعية. وعلى هذا الأساس المثلث، تدرك المشكلات وتدرس وتحل، بتطوير المعرفة في كل مجال وكل حقل، وبواسطة مجمل العلوم النقدية والتأويلية والإمبيريكية.

وبذلك يتم تحقيق التكامل المعرفي بالتنوع ضمن وحدة العلم.

ولكن كيف نحل مسألة التوفيق بين النهوج البحثية في العلوم كلها، من علوم طبيعية، واجتماعية وإنسانية؟ وهل من سبيل الى تحقيق وحدة العلم، كل العلم؟ وأين مصير العلم نفسه من مصير العالم؟

هذا ما سنحاول الإجابة عنه إجابة مبدئية في الصفحات التالية بالكشف عن بعض الثورات والتوجهات العلمية والاجتماعية الجديدة.

٩ ـ ٣ ـ على تخوم قلة اليقين:

هناك تطورات حديثة في العلوم الطبيعية نفسها، تبشّر بالتقاء العلوم كلها على مستوى معيّن. لا على أساس نموذج البحث العلمي الوضعاني التقليدي، بل على أساس نماذج البحث الأساسية التأويلية والنقدية.

وقد يستغرب أن يحصل ذلك في حقل ملكة العلوم الطبيعية، ألا وهي

الفيزياء بالذات. فعلى التخوم المتقدمة[1] لهذا العلم، بدا أنه علم أكثر تعقيداً[2]، وأقل يقيناً مما كان عليه في مستوياته الأخرى. لقد بات يزيد على أبعاد المعرفة العلمية، ويرفض تجريدها من بُعْد الزمن بالنسبة الى خبرة النوع البشري التاريخية وتفاعله مع محيطه، وتطور الثقافات، وسائر السيرورات التي تجعلها دوّامة الزمن لا تُعكس ولا تُبطل، ولا يمكن التنبؤ بها[3]. إن علم الفيزياء أضحى يتبنى استبصارات جديدة بازغة، معاكسة للاتجاه التقليصي في العلم[4].

وبهذا التطور في البحث العلمي الكلاسيكي، ولا سيما ضمن الفيزياء، أصبح بالإمكان إقامة صلح بين العلوم الاجتماعية والانسانية من جهة وبين العلوم الطبيعية من جهة أخرى، لا بل إرساء تحالف فيما بينها، على أساس أن مركب البحث لدى كليهما يشبه حالة مركبة البحث أو سفينة البحث التي وصفناها أعلاه، الماخرة في خضم المعرفة، والمعرّضة لكل أنواع العطب، دون مَرَاسٍ أو شواطيء تلجأ إليها للإصلاح. إنها تسافر في البحر المفتوح او السماء المشرّعة الأبواب، وتحتاج باستمرار الى الإصلاح الذاتي ومعاودة الهيكلة؛ دون تواصل مع قواعد لليقين المعرفي.

٩ ـ ٤ ـ الثورة المعرفية الجديدة:

وهناك تطورات أخرى في العلوم كلها تبشّر بإمكان تكاملها، إن لم يكن توحيدها على أسس مغايرة أخرى. فقد بات واضحاً أن علم النفس السلوكي قد أفل نجمه، كعلم مهيمن هيمنة شبه مطلقة على سواه من علوم النفس والتربية، وأنه رجع الى حجمه العادي، والى حيِّزه المعقول، تحت مظلة ما هو أشمل

(١) Such as: Thermodynamics, Astrophysics, and Quantum Mechanics etc... - Sperry, 1993, p. 878.

(٢) "Science of Complexity"; - Prigorine, et al, 1997, p. 103-209.

(٣) Zolo, 1990, p. 165.

(٤) Sperry, 1993, p. 878.

منه من العلوم. وسطع نجم علم النفس المعرفي في الربع الأخير من القرن العشرين الميلادي؛ وهو يزداد كل يوم سطوعاً، بالرغم من أنه كان مرذولاً في الخمسينات. ومع أن توجهات واتجاهات علم النفس المعرفي ليست كلها برداً وسلاماً، فهناك أمل في أن تغلب فيه التوجهات والاتجاهات الخيِّرة، ويفتح عصراً جديداً، ويقوم بثورة «علمية» حقيقية.

وتمثل الثورة المعرفية[١] انعطافاً مضاداً في معالجة قضية العقل والشعور[٢] في العلم، تلك القضية التي شغلت الأذهان دهوراً. فمحتوى الخبرة الشعورية، بما فيه من نوعيات ذاتية، كان مطروداً من حيّز العلم، ولكنه يعود اليوم الى نطاق العلم مظفّراً. وعلى أساس النظرة الجديدة، تصبح الحالات العقلية الذاتية متفاعلة تفاعلاً وظيفياً، وتضحي جوهرية وضرورية لتفسير السلوك الشعوري تفسيراً كاملاً.

فقد جرى اليوم رفض «الحتمية الصغرى» أي المقاربة الفيزيائية التقليصية[٣]، كنموذج تفسيري أساسي للعلم. وذلك لأنها تعتبر أن وظيفة الدماغ تقتصر على عمليات فيزيائية وكيماوية، تجري على مستوى الخلايا العصبية[٤]. ولكن هذا التفسير أصبح مرفوضاً اليوم، بردّة فعل تمردية ضد عبادة التفتيت في العلم، سواء أكان ذلك على مستوى الشخص الفرد أم على مستوى العالم الفيزيائي كله.

وحلّت محل ذلك التقليد نظرة شمولية تسير من فوق الى تحت، أي من الأكبر الى الأصغر، (Macro-Micro) تأتلف فيها الذوات المتطورة[٥] عبر الطبيعة كلها. وهي تشمل القوى العليا العقلية، والحيوية، والاجتماعية وغيرها. وقد كسبت هذه النظرة الشمولية التكاملية الاعتراف بها أسوة بتقدير الفيزياء والكيمياء.

---

(١) "Cognitive Revolution"; - Sperry, 1993, p. 879, 882.

(٢) Consciousness.

(٣) "Reductive Physicalism"; or: "Microdeterminism".

(٤) Neurocellular - Physiochemical.

(٥) "Evolved Entities".

فهذا النهج في علم النفس المعرفي يناقض المعتقد التقليدي القائل إنه لا مكان في العلم للشعور، من أجل تفسير وظيفة الدماغ. ويطرح هذا العلم اليوم أن الحالات العقلية الذاتية هي خصائص تفاعلية بازغة لنشاط الدماغ، لا يمكن تقليصها، او إهمالها. ولا بد منها لتفسير السلوك الشعوري، ولتطوره، وأن لها الأوّلية في تحديد ماهيّة الشخص، وما يفعله هذا الشخص. وعلى مثل هذه الأسس، يقوم علم النفس المعرفي بثورته العقلية الجديدة ضد السلوكية التقليدية؛ ولا يقبل أية ثنائية بين العقل والشعور من جهة، والدماغ من جهة أخرى.

ومن المهم أن ندرك أن التغير المعرفي من السلوكية الى العقلية[1]، لا يقفز من تطرف سابق الى تطرق معاكس مستحدث. إنما هذه النقلة عبارة عن موقف محدث مغاير، يكامل بين وجوه من الحلول المطروحة سابقاً في تركيب موحّد، لا عهد لنا به من قبل. إنه موقف عقلي جديد، يرى أن السلوك ينقاد عقلياً وذاتياً. ولكن هذا لا يعني أن هناك ثنائية. وقد أكدنا على هذه النقطة سابقاً.

ففي التركيب المعرفي الجديد، تعتبر الحالات العقلية خصائص ديناميكية مرتبطة بنشاط الدماغ ومتخامرة معه، ومنبثقة عنه. وإزاء هذه الخلفية المفاهيمية لا يمكن أن يوجد الشعور بمعزل عن الدماغ الفاعل. ولكن حالات العقل ليست هي حالات الدماغ. فكلا النوعين من الحالات يختلفان كما تختلف مميّزات الديناميكية البازغة عن عناصر البنية التحتية التي تؤلّف تلك المميّزات. ومن خصائص تلك المميّزات البازغة أن تكون جديدة ومختلفة عن العناصر التي بنيت منها. مع العلم أن الصعوبات الطرائقية المتعلقة بعملية الاستبطان[2]، لا تزال قائمة.

وفي هذا الإطار نستشرف نوعاً من الضبط السببي التبادلي الجديد، يشمل نوعين من الحتمية، أحدهما يتجه نزولاً من الأكبر الى الأصغر، وثانيهما يتجه

(١) Mentalism.

(٢) Introspection.

صعوداً من الأصغر الى الأكبر. ولا ينطبق هذا النموذج المزدوج الاتجاه على ضبط ما هو ذهني بازغ لما هو عصبي في الدماغ فحسب، بل يصدق أيضاً على الضبط البازغ بواسطة الخصائص الكلية، بعامة عبر الطبيعة كلها؛ وبالتالي لا بد من الاعتراف بوجود سببية نازلة[١] لوصف النظام الطبيعي وصفاً ملائماً.

وقد أخذ هذا الطرح يصبح مقبولاً، ويحدث ثورات في علوم أخرى، بعدما بدأ في علم النفس كثورة داخلية. ونتج عن ذلك أن الوصف العلمي لكل الحقائق الفيزيائية، تحوّل تحولاً كبيراً، ولم يعد يقتصر على السلوك والذات وما إليها، بل أضحى يشمل مضامين فلسفية، وإبيستيمولوجية، فضلاً عن مضامين علمية، في نفس الوقت. وهكذا لا يرفض هذا النموذج الأساسي العلمي الجديد «الميكانيكا الكمية» ونظرية «نيوتن» أو يتخلص منهما، بل يكملهما بإضافة عوامل طارئة لا يمكن تحجيمها أو تقليصها، هي العوامل الحرجة لنمط المكان والزمان[٢].

ولم تكتفِ هذه الثورة المعرفية بتبديل مفهومين أساسيين هما: الشعور، والسببية، بل تشعّبت الى عواقب بعيدة المدى، من أهمها أن انقلاب مكانة الشعور والسببية أدّى إلى إلغاء الثنائية التقليدية بين العلم والقيم، فدخلت القيم في عهد جديد[٣].

ومن هذه الزاوية يمكن وصف الثورة المعرفية في هذا الخصوص بالثورة الأخلاقية، او بالأحرى بثورة القيم. فالعلم المادي التقليدي، الموضوعي، الكمي، التفتيتي، المتحرر من القيم، قد دُكّ عرشه، لصالح نظرة علمية جديدة تقرّ وتعترف بالخصائص والنوعيات الكبرى والصغرى البازغة الثرية التي لا يمكن تقزيمها، في الطبيعة الإنسانية وغير الإنسانية. فالقيم الذاتية الإنسانية، فات أوان اضطهادها في ساحة العلم، ولم يعد مقبولاً اليوم أن يغمط حقها،

---

(١) "Downward Causation"; - Popper, et al, 1977, p. 209.

(٢) Critical Space-Time Factors; - Sperry, 1993, p. 879-880.

(٣) Edel, 1980.

فتعتبر ظواهر ثانوية؛ كما بات مستهجناً تقليصها الى ظواهر صغرى. إن القيم هي أقوى القوى التي تصوغ عالمنا المتحضر اليوم؛ وهي الجواب الضمني عن علل العالم المعولمة التي تفتك بنا حالياً؛ إنها مفتاح التغيير العالمي الآيل إلى خير الإنسانية.

وإن مثل هذه الثورة المعرفية الجديدة فتحت أيضاً أبواباً جديدة، وقدّمت حلّا للمعضلة المحيّرة المستعصية والمتمثلة بالتناقض بين الإرادة الحرة من جهة والحتمية من جهة أخرى. فقد جمعت المعرفية الجديدة بين هذين الضدين في موقف وسطي، احتفظ بكل منهما بعدما غيّره ووضعه في تصوّر معدّل جديد، وأوقعهما كليهما في تكامل حافظ على المسؤولية الأخلاقية[١]. وفي هذه الحال تبقى الإرادة ناشئة عن سبب؛ ولكنها غير خاضعة كلياً لقوانين فيزيائية كيمائية معتاصة على مستوى نشاط الخلايا العصبية. إن هذه القوانين على هذا المستوى المتدنّي تطرأ عليها ضوابط من مستوى أعلى تتعلق بذاتية الذات الواعية.

والمغزى حرج فيما يتعلق بفاعلية الشخص الإنساني[٢] وبالتفاعل الاجتماعي[٣]؛ فقد يكون في العالم حتمية؛ ولكنها حتمية واسعة معقّدة، مؤلّفة من لفيف كبير من الأنواع، والنوعيات، والمستويات. كل هذا يضعنا أمام ثورة علمية جديدة شاملة للعلم الكلاسيكي والعلوم الاجتماعية والإنسانية، وبالتالي إزاء نماذج أساسية إرشادية (Paradigms) متكاملة في البحث العلمي.

إن الهوة الكبيرة التي طالما فصلت عالم العلم عن عالم الإنسانيات[٤] بدأت تردم منذ اليوم، ولو تطلب ذلك أكثر منماية سنة أخرى؛ ويحل محل هذا التباعد مواصلة متآلفة. إن تجديدات هذه الثورة المعرفية تعطينا رؤية جديدة، يمكننا أن نرى من خلالها حلاً عقلانياً لمأزق العولمة الذي نتخبط فيه، عن طريق ابتداع قيم مشتركة نعيش بها ونعمل بموجبها.

---

(١) Libet 1992.

(٢) Human Agency.

(٣) Bandura, 1989.

(٤) Humanities.



الفصل العاشر

مصير العلم أم مصير العالم؟

١٠ - ١ - طاقات الثورة المعرفية:

لا شك أن تصويب نهوج البحث العلمي في كل العلوم مسألة بالغة الأهمية، لما يترتب عليها من نجوع وفعالية في نتائج تلك البحوث فضلاً عن سيروراتها، وإمكان درء أضرارها، والاستفادة منها لصالح الإنسانية. وكذلك القول عن بعض القضايا الأخرى الهامّة في الانتاج وفي الاجتماع البشري. فكل الشواغل الإنسانية الهامّة تشتق منها أهداف جليلة نسعى الى تحقيقها. وقلما تكون تلك الشواغل بنفس الأهمية؛ كما يندر أن تظفر بعضها بنفس الأسبقية التي يستحقها اليوم الشاغل الأكبر المتمثل ببقاء الإنسانية على قيد الحياة، على ظهر كوكب الأرض، وضمن هذه الأكوان التي نكتشفها تدريجاً.

فقد بات واضحاً اليوم أن العالم يغذُّ السير نحو التدمير الذاتي والهلاك. وقد شعرنا بذلك شعوراً صارخاً منذ السبعينات الميلادية من هذا القرن على الأقل. وكان بإمكاننا إذ ذاك، أن نستثمر خيارات أوسع نطاقاً لإصلاح الحال. لكن تلك الخيارات تقل بمرور الزمن وبتفاقم الوضع من سيء إلى أسوأ. فكيفما اتجهنا الآن نجد دلائل الإجهاد، والإزدحام، والتلوث الرهيب بأنواعه، واستنزاف موارد الطبيعة التي لا تعوّض، والعمل على انقراض التنوع فيها، وتدهور أحوال التبيؤ على الأرض والطبقات المحيطة بها، وازدياد عدد السكان وعدد الفقراء، وشيوع العنف الفردي والجماعي والدولي، وفقدان التراحم

والتكافل، وإشعال المنازعات والحروب المحلية. هذه هي الحلقة المفرغة التي ندور فيها الآن، ونكاد نفقد الأمل في كسر طوقها. وقد وصفتها التقارير المحلية والدولية بإسهاب ووضوح، ولا سيما تقارير منظمة اليونيسكو[١].

كل تلك البلايا التي جلبها الإنسان الحديث على نفسه ودنياه ومستقبله، قوّت شوكته البهيمية غير المحدودة، وأضعفت إحساسه الإنساني. وخنقت رأفة الإنسان القوي بأخيه الضعيف؛ وخلقت مجتمعاً تنافرياً، تصادمياً، جشعاً، قتّالاً للجميع، أين منه مجتمع الغاب الرحيم نسبياً الذي يكفّ أعضاؤه عن الأذى لغيرهم، عندما يسدّون رمقهم؛ بينما يزداد أعضاء مجتمعنا الحديث شراسة ونهماً كلما ارتووا وشبعوا من المال والنفوذ والسيطرة على الآخرين؟

هذه الصورة المشوّهة للإنسان الحديث الطمّاع الأحمق، لا تليق بالإنسان المكرّم المستخلف في الأرض، ولا بمستقبله. وأدهى ما فيها أن سيرورتها التقهقرية بطيئة تراكمية، تتعود على مساوئها طاقة الدماغ البشري، عبر الأجيال، وقلما تجد من يناقشها الحساب، ويوقف هذا المدّ التدهوري في نوعية الحياة الإنسانية.

والمنشود اليوم تغييرات كبرى على مستوى العالم في تفكير البشر وفعلهم وسلوكهم. وأيّ فروع معرفية أفضل من العلوم الاجتماعية ـ النفسية، لتشخِّص الضرر الحاصل وتقدِّم الحلول؟

لأول مرة في تاريخ العلم والعالم يتمكن نموذج البحث المعرفي ـ العقلي[٢] في علم النفس الجديد من تقديم مقاربة علمية للأسئلة المحورية الكبرى، مثل: «أيّ عالم نريد؟ ومن أي نوع؟ وماذا نفعل لنصل إليه؟». وكذلك بالنسبة الى القضايا الأخلاقية المصيرية، مثل: «ما هي المثل العليا التي توجّه الوجود على كوكب الارض، أحسن توجيه؟»، و«ما هي أفضل المقاييس للخير والشر، والعدالة الاجتماعية؟». وفيما يلي محاولة تمهيدية للإجابة عن مثل هذه الأسئلة

---

(١) الأونيسكو، ١٩٩٦، مثلاً.
(٢) Cognitive-mentalist: - Sperry, 1993, p. 883-884.

من أجل تنشيط الحوار حولها، ودعوة العلوم الاجتماعية والإنسانية لتعطيها الصدارة في برامج البحث.

والعبرة الجوهرية هنا هي أننا أصبحنا اليوم نستطيع أن نستنجد بالعلم المطوّر لإنقاذ العالم. ولكن ذلك لن يحصل عن طريق تحسين التكنولوجيا، والقيام بالثورة الخضراء وما أشبه ذلك، لأن مثل هذه التدابير لا تنفع سوى في تأجيل حصول الكارثة مع تضخيمها. إنما يتم إنقاذ العالم بواسطة مجموعة من القيم الصالحة، القابلة للاستدامة دون إيذاء الإنسان والطبيعة، والتي يجدر أن تحكم معيشتنا وتؤمّن لنا حياتنا في مستقبل الأيام.

وهناك علماء شرفاء عاكفون على إرساء القواعد لمثل هذا الأمر[١]، في بعض بقاع الدنيا. إنما يلزم توسيع نطاق مثل هذا الجهد الإنقاذي، فكرياً واجتماعياً، ليخرج من نطاق اهتمام العلماء والمفكرين الى عناية سائر جماعات الشعب وأفراده، وصولاً الى السياسيين والحكام وأولي الأمر، الذي بيدهم الحل والربط واتخاذ القرارات وتنفيذها، على مستوى البلد الواحد، وعلى المستوى الإقليمي والمدى الدولي والعالمي.

ويجدر التوكيد على أن أمراض العالم وقضاياه المشار اليها لن تشفى بتطبيق المزيد من العلم التقليدي والتكنولوجيا. فبالرغم من التقدم العلمي الهائل الذي حصل عالمياً حتى اليوم، والتكنولوجيات العجيبة التي نجمت عنه، فإن أحوال العيش للغالبية العظمى من البشر لم تتحسن، بل تردّت؛ ولا سيما في البلدان المتنامية إسماً، وزاد عدد العاطلين فعلاً عن العمل المجزي، فضلاً عن زيادة عدد السكان، وتزايد النقمة الاجتماعية. ويبدو أن معظم التدابير التحسينية، بما فيها مثلاً، الحصول على مصدر جديد للطاقة، أو وسيلة متقدمة لنقل الجماهير، او حتى إصلاح كبير للبيئة، وسائر التطويرات القصيرة المدى، لا تغني من الأمر ما فيه الكفاية في المدى البعيد؛ بل إنها تفاقم المشكلات، وترمينا في عمق القضايا الخاسرة، وتجعلنا أكثر عبودية لها سنة بعد سنة؛ ولا سيما بشأن المسائل التي حصل الضرر فيها بشكل لا ينقض ولا يبطل[٢].

---

(١) e.g.: Huddleston, 1996, p.3-4.

(٢) Irreversibilities.

والمطلوب الآن لكسر هذه الأغلال التي تقيّد المسيرة الإنسانية، هو اقتناع البشر بإعادة نظر جذرية على مستوى العالم كله في أهدافهم، وأساليب معيشتهم، ومواقفهم واتجاهاتهم، ومعاودة توجيه قيمهم الاجتماعية وسياساتهم نحو الأولويات المستقبلية البعيدة المدى، التي تضمن رعاية نوعيةٍ راقية متطورة من الحياة الإنسانية للأجيال الحاضرة والأجيال الطالعة. ولن يستقيم الأمر ما لم تخرج الإنسانية بتصور جديد لمهمة الإنسان المستخلف في الأرض؛ إنطلاقاً من غايات جديدة وقيم جديدة، تعيد للإنسان كرامته وتكريمه وسعادته كمخلوق فذّ أؤتمن على هذا العالم بكل ما فيه.

١٠ ـ ٢ ـ أطروحة الدرب الحرج:

ومن أساليب التفكير الجديدة والمحاولات العلمية الحقيقية اللازمة لانتشال الإنسانية من الحمأة التي أوقعها المتنفذون فيها، الثورة المعرفية، في بعض وجوهها. وقد قدمنا لها في الصفحات السابقة. ولكن هناك أيضاً طروحات أخرى من أبرزها أطروحة «الدرب الحرج»[١] التي أرساها المهندس الذائع الصيت ومبتكر «القبة الجيوديزية»، «باكمينستر فولر». وهو من كبار العلماء والمصلحين الاجتماعيين في الدنيا قاطبة؛ الذين تركوا فيها آثاراً علمية واجتماعية مشهودة.

ففي كتابه الموسوم بالعنوان نفسه، يطرح «فولر» الخطوات الحرجة التي من شأنها أن تقود الإنسانية إلى الخير العميم للجميع دون استثناء. وقد انطلق من أن قوانين المادة مصممة بشكل متخادم[٢]، يخدم بعضها بعضاً. وطفق يحاول أن يكتشف بعض تلك القوانين، ويرسم «السيناريو» الفكري للعالم. وهكذا زاد إيمانه بعظمة الكون، وخالقه، ومخلوقاته، وقوي تفاؤله بمصير الكون، ومصير الإنسان المستخلف في الأرض، إذا أحسن هذا الإنسان التبيؤ في الأرض وفي

(١) Critical Path; - Buckminster FULLER, et al, 1981.

(٢) Fuller, in: Hubbard, 1981, p. 32.

الكون، وتماشى مع قوانين الطبيعة، ونما، إذ إن إمكانات الشخص العادي الذي ولد على الفطرة، لم تستثمر بعد[١].

وبذلك الموقف يتجاوز «فولر» القانون الثاني من قوانين الديناميكيات الحرارية[٢]، الذي ينص على فناء كل شيء، لا محالة؛ إذ إنه في نظام مادي مغلق، لامفر من أن تتبعثر الطاقة، وتزداد الفوضى فتقود إلى نوع من العشوائية أو عدم الاستفادة أو الفناء[٣]. ولذلك لا بد أن يندثر العالم، ويموت معه كل أمل في تطور الحياة. وهذا صحيح علمياً لو كان العالم حيزاً مادياً؛ لكن العالم ليس كذلك. إنه جوهرياً فكر يلف الطبيعة؛ وبالتالي غير مادي، ولا يخضع للقانون الثاني المميت المذكور. بل على العكس من ذلك، إن الفكر يسمو حكماً إلى ألوان أخرى من التنظيم والنمو. فالفكر لا يقل تعلمه[٤]، بل يزيد. أضف إلى ذلك إمكان تحويل المادة إلى طاقة، والطاقة إلى مادة.

ويستنتج «فولر» من ذلك أن التصميم العام للكون، يقوم على التجدد المستديم. فإذا تعاون الإنسان مع هذا التصميم التجددي[٥] وطور ذاته باستمرار، فإنه يتجدد مع الطبيعة إلى ما لا نهاية له في منظورنا الحالي.

وفي إطار الحياة الكونية، يتساءل «فولر» من أنا؟ ـ ويجيب عن ذلك بقوله: أنا لست شيئاً، أو اسماً. . . إنني «فعل» فعّال في السيرورات، أي العمليات، التطورية، أي إنني كائن إنساني أطور ذاتي، وأنا شاعر بذلك[٦]. وهكذا يتطور الناس ويصنعون مستقبلهم الزاهر أو يقودون أنفسهم إلى الهلاك، إذا لم يتجاوزوا حدودهم السابقة. فكلما تحرر إنسان من المرض والجوع، والجهل وسائر الأمور الاصطناعية التي تقيده، قويت شكيمته، ووسع حياته، وأصبح

---

(١) Fuller, in: Hubbard, 1981, p. 40.

(٢) Second Law of Thermodynamics.

(٣) Entropy.

(٤) "Intellect never learns less"; - Hubbard, 1981, p. 33.

(٥) "Eternal Regeneration Design"; Fuller, in: Hubbard, 1981, p. 32.

(٦) "Co-Creative Human"; - Hubbard, 1993, p. 38.

فاعلاً كونياً[1]، على غرار ما حققه «فولر» في اختراعاته، وفي مشاريعه الكونية، وفي حياته. إن الخطر الذي نجابهه ليس ناتجاً عن محدوديات طبيعية، بل إنه ناجم عن الجهل العام، وعن سوء استعمال النفوذ والسلطة وتوجيهها لمصالح خاصة؛ ولا سيما من قبل بعض الموسرين الأنانيين.

إن في العالم، بنظر «فولر»، تصميماً رائعاً للوفرة المتجددة وللخير العميم للجميع. «وينبغي أن نخطط لإيجاد «الدرب الحرج» الذي يقودنا إلى تطوير أنفسنا وعالمنا لما فيه خير الجميع». ولو استعملنا كفاءتنا بكامل طاقاتها خلال عشر سنوات، لأمكننا أن نرفع مستوى المعيشة للإنسانية كلها إلى درجات لم يحلم بها أحد، وأن نحافظ على ذلك المستوى. ومن الأمثلة على هذه الإمكانات غير المستثمرة أننا نستطيع أن نعيش كلنا، بواسطة استراتيجيتنا التكنولوجية، عيشة فخمة على ما تعطينا إياه الشمس يومياً من الإشعاع والجاذبية. إن كمية الطاقة الإشعاعية التي تصل إلى كوكب الأرض كل دقيقة واحدة، هي أكثر من الطاقة التي تصرفها الإنسانية بكاملها كل عام. وكل ما يلزم هو «التطبيق السليم للتكنولوجيا التي طورناها حتى اليوم. إن تلك التكنولوجيا حوّلت وأُسيء استثمارها؛ إذ إنها استخدمت في المهام الخاطئة. وذلك على أساس إفتراض القلة، بدلا من الوفرة في العالم، وما نجم عن ذلك من مواقف سلبية بين الأقوام، ضمن بنى النفوذ السياسي والاقتصادي الراهنة»[2].

وعند هذا الحد، ينوّه «فولر» بالخطوات الأولى الأساسية على «الدرب الحرج» لخير الإنسانية. ويحددها بخطوتين: الأولى هي تطوير شبكة كهربائية متكاملة للعالم كله. فهذه الشبكة تكامل المصالح الاقتصادية والاجتماعية لجميع بلدان العالم. وإنشاؤها بمقدورنا اليوم عن طريق إقامة بعض الوصلات الجغرافية. وقد عمل «فولر» لذلك بين قطبي الحرب الباردة لتحقيق ذلك. ووافق السوفياتيون على ذلك في حينه؛ ولكن الأمريكيين تقاعسوا. ونأمل أن

(١) Cosmic Agent.
(٢) Fuller, in: Hubbard, 1981, p. 36.

يحقق ذلك في عصر «الكوكبة» و«العولمة»، مع أن الخطاب الحالي يدور حول الأسواق، وليس حول المنافع العامة العالمية.

أما الخطوة الثانية على «الدرب الحرج» فهي استخدام شبكة التلفزيون العالمية، لتوعية الناس أجمعين بأن الخيرات الموجودة في العالم تكفيهم، وتزيد عن حاجتهم، ولا سيما إفهام العديد من الخبراء الذين، لا يقدرون إمكانات العالم وطاقاته حق قدرها[١]، ويمضون في تشاؤمهم، وجر الناس معهم، ولا سيما السياسيين، إلى التنافس والتناحر والتذابح.

إن البشر هم جزء لا يتجزأ من الطبيعة. ومن الطبيعي أن نفترض أننا قادرون على درجات أعلى فأعلى من التعاون الحميم[٢]. إن ميل الكائنات الإنسانية نحو التراحم والجود هو بالدرجة الأولى نزوع طبيعي نحو التضامن والتكافل، بدلا من التفرق والهلاك؛ كما هي الحال لدى أصحاب الأثرة. إننا ننهل من نفس الدافع لإعمار العالم، ولكننا نستنكف عن ذلك عندما تقطع علينا مصالحنا الشخصية الضيقة طريق أفعالنا الطبيعية. ولكن هناك عديد من المجددين في كل ميدان، يتواصلون بشبكات عالمية، ويتشاركون، ويقوون على مر الأيام في خدمة المصلحة العامة الكونية[٣].

والواقع أن نموذج «الدرب الحرج»، برؤاه الكونية وإثباتاته العلمية، وباهتماماته الإنسانوية[٤] والأخلاقية، ومساعيه العالمية لإبقاء البشر على قيد الحياة الكريمة على هذه الأرض، ولتطوير تلك الحياة إلى نوعيات أفضل، عن طريق حسن استخدام خيرات الأرض الطبيعية الوافرة، فضلاً عن حسن استعمال التكنولوجيا المطورة حتى اليوم، لخير الإنسانية جمعاء، وبتوكيد هذا النموذج أيضاً على تطوير الإنسان لنفسه، تطويراً شعورياً مستمراً، في مجتمع عالمي تعاوني، يربح فيه الجميع، ولا يخسر أحد؛ إن هذا النموذج بكل هذه الأبعاد،

---

(١) Fuller, in: Hubbard, 1081, p. 36.

(٢) Synergetic Cooperation; - Hubbard, 1981, p. 37.

(٣) Fuller, in: Hubbard, 1981, p. 37.

(٤) Humane.

وبصرف النظر عن بعض ما ورائياته، يصلح كي تنتقل معظم مبادئه ومرتكزاته إلى دنيا التعليم والتربية، كمشروع إصلاحي كبير، ينسجم مع أحدث النظريات التربوية السليمة المثبتة عملياً، والقائلة: «إن ما يستطيع أن يتعلمه أي إنسان في هذا العالم، يستطيع كل الناس تقريباً أن يتعلموه، إذا وفرنا لهم الظروف التعليمية الملائمة قبل التعلم وأثناءه»[١].

كما أن هذا النموذج يتكامل مع نموذج الإنماء الثقافي الشامل ومع أسلوب «دامينغ»[٢]، كبديلين عن اتجاهات السوق. إنما تلزم الإشارة إلى أن إيمان «فولر» المطلق بخضوع كل شيء في هذه الدنيا إلى «نظام»، (يمكن حتى أن يحتسب رياضياً)، يتصل بما سبق أن ذكرناه حول التوجه التقني الوسائلي، ويتعرض لنقد سلبي مشابه، بحسب معرفتنا الراهنة. ولذلك، يجدر تطوير نموذج «الدرب الحرج» من هذه الزاوية، لتحسين الاستفادة منه خارج حدود بعض العلوم الطبيعية البحتة، ولا سيما في المجالين الاجتماعي والتربوي، حيث لا قوانين ولا نظام نكتشفه، سوى النظام الذي أوجده أسلافنا، أو أوجدناه، وهو في كل حال قابل للتغيير[٣].

إن هذا النموذج بكل أبعاده، يصلح أن يكون مثالاً رائعاً لدمج المعطيات العلمية والتكنولوجية المتطورة، مع القيم والأخلاقيات التي تقدِّر وتقوِّم التشوهات الحاصلة حالياً في أساليب المعيشة والمعاملات بين الناس والشعوب والأمم؛ ولا سيما بسبب سوء تصرف رهط من العلماء والسياسيين، وجرّهم الأرض وما عليها الى حافة الهاوية. إن مثل هذا المزيج العلمي ـ القيمي ـ الأخلاقي يكفل مستقبلاً زاهراً لجميع الناس على وجه الكرة الأرضية، إذا طوّروا قيمهم وذواتهم ومجتمعاتهم، واستهدفوا خير الإنسانية جمعاء.

---

(١) «بنجامين بلوم» في: الصيداوي، ١٩٨٦، ص ٣٤٣.
(٢) الصيداوي والسليطي، ١٩٩٨ أ ـ.
(٣) الصيداوي والسليطي ١٩٩٨، ص ٥٣ ـ ٥٦.

١٠ ـ ٣ ـ العولمة العلمية:

والخلاصة بشأن مصير العلم والعالم، أنه إذا اعتمد العلماء في دراسة الإنسان والطبيعة بأسرها على مبدأ السببية المزدوجة، المعروضة أعلاه، والمتجهة في أحد شقيها توجهاً جديداً من فوق الى تحت، أي من الأكبر الى الأصغر(Macro-Micro)، بحسب الاتجاه العلمي الجديد، وفي شقها الثاني من الأصغر إلى الأكبر، بحسب الاتجاه العلمي السابق، فإن النموذج الأساسي للبحث يتكامل بدراسة مختلف العوامل المسبِّبة للفعل الإنساني. وللسلوك الإنساني، ولا سيما العوامل العقلية والشعورية ذات الأهمية التربوية الواضحة، تلك التي أهملها العلم سابقاً، مع أنها هي المتحكمة في سير العالم وفي مصيره.

وإذا كانت العمليات العقلية والشعورية غير منفصلة عن عمل الدماغ، ولا سيما بشأن العمليات الفيزيائية والكيميائية التي تجري على مستوى الخلايا العصبية، وإذا كانت تلك العمليات العقلية والشعورية وسائر عمليات الاستبطان تشكل نظاماً، قد يكون قابلاً للقياس بواسطة خوارق علمية تحصل في المستقبل البعيد، كما يعتقد بعض العلماء مثل «باكمينستر فولر»، فإننا اليوم قادرون على دراستها باستخدام نماذج البحث الأساسية التأويلية والنقدية بفعالية كبرى، دون أن يكون فيها قياس وهمي، ودون تشويه لها بمنهجية البحث الوضعاني التقليدية، وادّعاء القياس دون توافر شروطه.

وعلى أساس نماذج البحث الأساسية التأويلية والنقدية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، يستطيع الباحثون والنضاليون من شتى أرجاء الدنيا، إنقاذ العالم من الكارثة، لا بمزيد من العلم والتكنولوجيا على الطراز الوضعاني، كما أكدنا مراراً، بل بثورة قيم وأساليب حياة جديدة تتواءم مع متطلبات تصحيح الوضع المتردّي الحاضر، ومستلزمات الدخول في مستقبل مشرق للإنسانية يتضمن البقاء على قيد الحياة الكريمة على وجه الأرض، وضمن الكون، واعتماد إنماء العالم إنماءً قابلاً للاستدامة، دون إيذاء الإنسان والطبيعة كلها. وفي إطار مثل هذا

الإنماء السليم القابل للاستمرار دون الإضرار، وفي ظل الحياة الإنسانية الخيِّرة الكريمة، لا مانع من المزيد من عطاء العلوم والتكنولوجيا المطوّعيْن لخير الإنسانية جمعاء.

إن العقيدة العلمية الوضعانية السابقة، تتهاوى اليوم بصفتها صالحة لدراسة كل شيء وكل إنسان، لأنها فعلاً لا تصلح لذلك؛ ويحل محلها نموذج أساسي للبحث العلمي يؤكد أن العالم الذي نعيش فيه لا يُقاد قيادة عمياء بواسطة القوى الفيزيائية الفاقدة العقل فحسب؛ ولكنه ينقاد بشكل حاسم، عن طريق القيم الإنسانية الذاتية[١]، قيادة واعية. إن القيم الإنسانية الذاتية هي المفتاح الضمني والحقيقي لإحداث التغيير في العالم؛ وإن المعركة اللازمة لإنقاذ كوكب الأرض هي معركة قيم بالدرجة الأولى.

ومن المعلوم أن القيم الإنسانية ليست مطلقة؛ بل إنها تتطور بمعظمها وتبقى قابلة للتطور، وتتصل فيما بينها، وترتبط بالسياق والإطار اللذين تولد فيهما وتترعرع وتشيخ. إنه لمن باب الانتحار الجماعي الإصرار على التمسك بالقيم الفعلية التي لا تزال سائدة في العالم حتى اليوم، من تقدير زائد للماديات وتعظيم للأرباح المادية والمعنوية، والتكالب على متاع الدنيا بتنافس مرير دائم؛ مع أن خيرات الأرض تكفي من فيها، إذا تحسن حكم الدنيا، وضبط عدد السكان على مستوى العالم، بالإنماء الحقيقي الشامل المتكامل لكل شعوب الأرض، ولا سيما المعدمين؛ إذ سيقل عندهم عدد الولادات حكماً. وبذلك لا يتأذى الناس كل الناس ولا تضار الطبيعة كلها، وتتحسن نوعية التبيؤ على وجه الأرض وضمن الكون.

إننا بحاجة الى دراسات معمّقة مستفيضة، والى حوار مفتوح دائم، حول المثل العليا التي ستوجهنا، وتنقذنا من هذه المحنة العالمية التي نتخبط فيها على غير هدى، ويعتدي فيها بعضنا على بعض، ونعتدي فيها كلنا تقريباً على البيئة وعلى الطبيعة الرؤوم كلها، تلك التي تحضننا وتؤوينا وتجدد لنا حياتنا؛ دون أن نقدِّر رد فعلها النهائي الساحق الماحق علينا.

---

(١) Sperry, 1993, p. 883; - Sperry, 1992.

ففي محيطنا الحيوي، تتداخل القوى الكونية وتشتبك مع عوامل التطور التي نشترك في إحداثها بأنفسنا. فالتطور ينقاد بواسطة الديناميكيات الذاتية البازغة النازلة، كما أسلفنا، من فوق الى تحت، مع العمليات الفيزيائية الكيميائية الصاعدة من تحت الى فوق في نفس الوقت؛ بحيث يتكوّن للتطور معانٍ واتجاهات وغايات تندمج في عداد القوى التي تحرّك الكائنات الحية، وتحكم مسيرتها، وتحدّد في آخر الشوط مصيرها.

والخير الأسمى هو التحسن المستمر في نوعية الوجود، إزاء مستقبل مفتوح على المزيد من التطور، لاستشراف معانٍ إنسانية وكونية جديدة وخيِّرة للجميع. وفي مثل هذا الإطار تتكرس قدسية الحياة الإنسانية، وتكريم الإنسان المستخلف في الأرض. مع العلم أن حقوق الإنسان الأساسية تشمل حقوق الأجيال القادمة[١] ورفاهيتها؛ فضلاً عن حقوق الأجيال الحاضرة وسد حاجاتها الأساسية.

ويجدر أن نتذكر بهذا الصدد أن الندرة، والتميّز، والتنوع، والاختلاف في حياتنا وفي العالم من حولنا، كل هذه الأمور تخصب الحياة بالمعنى والقيمة. وإن محاولات التنميط والتقنين والإستنساخ في القدرات والأعمال الإنسانية، تفقدها الكثير من حيويتها، وتحطّ من شأنها. وكل الناس يتكيفون لحد أدنى من السعادة او الرضى او القبول، يشعرون معه ومع ما فوقه بأن الحياة معقولة، ويحسّون تحته بأن الحياة لا تطاق. وليس من الضروري أن يكون هذا المعيار متماثلاً لدى جميع الناس، ما خلا سدّ حاجاتهم الأساسية المادية والمعنوية التي تقيم أود الحياة. فالتنوع الحيوي[٢] له فوائد مشهودة؛ فضلاً عن قيمته الاجتماعية والجمالية؛ شرط أن يقترن بالاحترام للكائن الحي، أياً كان، وتمكينه من سد حاجاته الأساسية على الأقل.

«. . . إن العلم لم يبلغ نهاية المطاف ـ إذ إنه لا يزال في البداية. إن العلم، بمعناه الغربي، لا يتجاوز عمره ثلاثة قرون.

(١) Serajeldin, 1996, p.3.

(٢) Biodiversity.

وهذا العلم لم يستقصِ سوى جزء من الحقيقة الواقعية، ذلك الجزء الذي يتصل جوهرياً بالظواهر القابلة للإنقلاب.

واليوم نشهد توسعاً في العلم، وولادة نظرة الى العالَم، تستطيع أن تشمل، دون تناقض، قوانين «نيوتن»، والكيمياء، والحياة والكائنات الإنسانية. إن هذا التوسع يتجاوز التفتيت التقليدي في كل الميادين، وبخاصة في الميدان الثقافي. وبينما نأمل أن نبني مجتمعاً إنسانياً قائماً على روابط قوية من التواصل، لا نرغب في أن نبني عالماً متطابقاً يخلو من إنجازات الماضي. لذا يجب أن نجد طريقة للحفاظ على التعددية الثقافية ضمن مجتمع يحفل بالتفاعل... فهل نشهد اليوم ولادة اتجاهٍ إنساني جديد؟...

... إن زماننا، مثل النهضات السابقة، يتّسم بنهاية اليقين، وبزوغ أسئلة جديدة، وتصورات طوباوية خيالية. ولذلك سيتذكر الناس الحقبة التي نعيشها اليوم، فيعتبرونها حداً فاصلاً»[(١)].

إن المنظورات المتكاملة المطروحة هنا، على أساس شمول العلم لحياة الإنسان الذاتية؛ فضلاً عن حياته الجسمية، وتحوّلات الطبيعة كلها من حوله، تجعل للعلم عمومية كاملة؛ وتتضمن جذعاً مشتركاً من القيم الاجتماعية الضرورية التي تنتظم الحياة الإنسانية على أسس جديدة فضلى منذ اليوم، مثل: المحبة، والحرية، والعدالة، والمسؤولية، واحترام الحياة[(٢)]، وما أشبه ذلك؛ فضلاً عن ترتيب الأسبقيات البيئية، والاجتماعية، والأخلاقية في مشاريع النهضة العالمية.

ولا شك أن هذه العولمة العلمية الجديدة تختلف عن عولمة الأعمال الاقتصادية ـ السياسية التي تبتغي أساساً الهيمنة والربح المادي والمعنوي؛ كما أنها تتطلب تشريعات دولية جديدة، فضلاً عن ضرورة التقارب بين الأمم، ووقف هذا التسابق المجنون بين الدول والجماعات والأفراد على العدوان

---

(١) Reversible; - Prigorine, 1997, p.6.

(٢) Huddleston, 1996, p. 3.

والفوز بالنفوذ ومتاع الدنيا. ولن ينقذ هذا العالَم المعولم بإيديولوجية السوق والمنافسة الاقتصادية سوى الديمقراطيات التفاكرية[1] الحقيقية.

وقد تصبح منظمة الأمم المتحدة، بما فيها اليونسكو، إذا أعيدت صياغتها بشكل يوقف الهيمنة عليها، ويوجهها فعلاً لمهام مستقبلية خيّرة، مرجعاً صالحاً وقاعدة معقولة لبناء نظام دولي جديد للعدل والعدالة، وللاستفادة القصوى من الثورات العلمية والاجتماعية الحميدة، ورفع مستوى الإستنكار، لفظاً وعملاً، للفظائع التي ما تزال ترتكب حتى اليوم بإسم الحرية، والديمقراطية، والروحانية والإنسانية.

١٠ ـ ٤ ـ مركبات الخير:

إننا متعلقون بأهداب المستقبل، ومن تحتنا مركبات العلم المتكامل، الشامل لحياة الإنسان الذاتية والاجتماعية وللطبيعة؛ نمخر بها عباب المجهول والمعلوم، ونشق بها غياهب الكون، ونفتح بها أبواب الخير العميم للإنسانية ولكل المخلوقات؛ متزودين بقوتٍ ضئيل من اليقين، وبذخر قوي من العزم والتصميم والانفتاح؛ سائرين لا نلوي على فظائع الماضي البشري فوق هذا الكوكب؛ بل نتعلم من أخطائنا.

وهكذا نتعاون ونبني قيماً أساسية، قديمة وجديدة، تنتظم حياتنا، وتنقذنا من الحمأة التي نتخبط فيها على غير هدى؛ عازفين عن المراسي التقليدية التي تقيّدنا وتكبّلنا؛ قاصدين مرافئ مستقبلية جديدة مفعمة بالخير للجميع. وعسى أن نجد روّاداً فاعلين وربابنة قادرين وكافين لهذه المركبات، مركبات العلم الشامل المتكامل المنفتح، مركبات الخير والبركة.

(١) Deliberative Democracies; - Habermas, 1997, p. 5.

البحث «العلمي» بنماذجه الأساسية

المراجع

١ ـ إسماعيل علي، سعيد، ١٩٨٩ «البحث التربوي، إلى أين؟»، مجلة **دراسات تربوية**، (مصر)، ٤: ١٦، يناير/كانون الثاني، ص ٥ ـ ٩.

٢ ـ الأونيسكو، ١٩٩٦، **الاستراتيجية المتوسطة الأجل، ١٩٩٦ ـ ٢٠٠١ك**، ٢٨، م/٤، باريس: الأونيسكو.

٣ ـ الأيوبي، زلفا، ١٩٩٧، «الاتجاهات الحديثة في تطوير مناهج العلوم»، **الاتجاهات الجديدة والاستراتيجيات المتعلقة بتعليم العلوم**، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ٥٣ ـ ٧٥.

٤ ـ بو جودة، صوما، ١٩٩٧، «التصورات المعاصرة لفلسفة العلوم والتعلم والتعليم، وتأثيرها على تعليم العلوم»، **الاتجاهات الجديدة والاستراتيجيات المتعلقة بتعليم العلوم**، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ١٥ ـ ٥٢.

٥ ـ حجازي، أحمد عبد المعطي، ١٩٩٣، «الديمقراطية وفهم النصوص»، جريدة **الأيام**، (البحرين)، تاريخ ١/١/١٩٩٣، ص ١١.

٦ ـ الخطيب، حسام، ١٩٨٥، «تعريفات ومصطلحات في البحث التربوي»، مجلة **المعرفة**، العدد ٢٧٦، ص ٥٦ ـ ٧٥.

٧ ـ الذوادي، محمود، ١٩٩٣، «نقد العلوم الحديثة: تقديم المهم على الأهم دائماً»، جريدة **الحياة**، تاريخ ١١/٤/٩٣م، ص ١٤.

٨ ـ رابطة التربية الحديثة، (مصر)، ١٩٨٨، «مؤتمر البحث التربوي: الواقع والمستقبل»، مجلة **دراسات تربوية**، ٣: ١٣، يوليه/تموز، ص ٣١٥ ـ ٣٢٠.

٩ ـ الشبيلات، ليث، ١٩٩٤، «ضرورة التخلص من المثال المعرفة الغربي»، جريدة **الحياة**، تاريخ ٨/١٠/٩٤، ص ١٧.

١٠ ـ شتراوس، كلود ليفي، ١٩٩٥، «الأسطورة والمعنى: هل ينبغي العودة إلى الفكر»، جريدة **الأيام**، (البحرين)، ١٩/١١/٩٥م، ص ١٣.

١١ ـ الصيداوي، أحمد، ٢٠٠١، **القيادة التربوية التحويلية**، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، (وثيقة مؤتمر قضايا الإدارة التربوية وإصلاحها في الدول العربية).

١٢ ـ الصيداوي، أحمد، ٢٠٠٠ ـ أ ـ **مراجعة مقالية تأويلية نقدية، لكتاب: فجوة التعليم**: أفضل الأفكار المستقاة من معلمي العالم في سبيل تحسين التعليم في الصف، لجايمس ستيغلر وغيره، ١٩٩٩، نيويورك: المطبعة الحرة. وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عمان، مكتب وكيل الوزارة للتعليم العام.

١٣ ـ الصيداوي، أحمد، والبلوشي، سناء، ٢٠٠٠ ـ ب ـ، **التقويم التربوي في سبيل تحسين التعليم والتعليم**، (وثيقة مؤتمر جامعة السلطان قابوس)، قسم علم النفس.

١٤ ـ الصيداوي، أحمد (وحمد السليطي)، ١٩٩٨ ـ أ ـ **الاتجاهات العامة للإصلاح التربوي في العالم**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٥ ـ الصيداوي، أحمد، ١٩٩٨ ـ ب ـ **تطوير الخطط التعليمية: أسسه ومعاييره**، الكويت: جمعية المعلمين الكويتية، (وثيقة المؤتمر التربوي ٢٧).

١٦ ـ الصيداوي، أحمد بن علي، (وآخرون)، ١٩٩٦، **سيرورة التعليم الصفّي: ... دراسة حالات تعليمية في البحرين**، البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية والتطوير.

١٧ ـ الصيداوي، أحمد، ١٩٩٥، **نحو التقويم التربوي الحقيقي**، (الوثيقة الأساسية للمؤتمر التربوي الحادي عشر)، البحرين: وزارة التربية والتعليم، إدارة التدريب.

١٨ ـ الصيداوي، أحمد، ١٩٨٦، كتاب: **قابلية التعلم**، بيروت: معهد الإنماء العربي. (سلسلة الدراسات التربوية)، ٣٩١ص.

١٩ ـ الصيداوي، أحمد، ١٩٧٤، «مراجعة كتاب: أزمة في الصف: معاودة بناء التربية الأميركية»، تأليف: تشارلس سيلبرمان، مجلة **الأبحاث التربوية**، (كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت)، العدد الأول، ص ٩٧ ـ ١٠١.

٢٠ ـ عبد الرحيم، عدنان، ١٩٨٥، «مصداقيّة المنهج التجريبي في البحث التربوي، وجدواه»، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، ٥: ٢، يوليو، ص ١٨ ـ ٢٤.

٢١ ـ عبد المقصود، محمد فوزي، ١٩٨٩، «معوقات الرؤية المستقبلية للبحث التربوي في مصر، وأساليب مواجهتها»، **دراسات تربوية**، ٤: ١٧، مارس/آذار.

٢٢ ـ عبد الموجود، محمد عزت، د. ت. **عمليات البحث التربوي**: دراسات في تعليم الكبار، البحرين: مركز قيادات تعليم الكبار لدول الخليج.

٢٣ ـ العريصة، محمد مصطفى، ١٩٩٨، «الترجمة والهرمينوطيقا» مجلة: **فكر ونقد**، (المغرب)، ١: ٦، ص ١٩ ـ ٢٤.

٢٤ ـ كتورة، جورج، ١٩٩٢، «الفكر العربي المعاصر، بين التواصل والانقطاع»، مجلة **الفكر العربي**، (بيروت)، ١٣: ٧٠، تشرين الأول ـ كانون الأول، ص ١٣٦ ـ ١٤٢.

٢٥ ـ مشرفة، علي مصطفى، ١٩٨٩، «الفلسفة والعلم»، مجلة **دراسات تربوية**، (مصر)، ٤: ٢، أغسطس ـ سبتمبر، ص ٥ ـ ١٢.

٢٦ ـ مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، وجامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية، مركز البحوث، ١٩٨٩، **التقرير الختامي لندوة تنشيط البحث التربوي وزيادة فاعليته في الإصلاح التربوي**، العين ١٩ ـ ٢٠ نوفمبر/تشرين الثاني، عمّان: يوندباس، والعين: جامعة الإمارات.

٢٧ ـ نفادي، السيد، ١٩٩٦، «اتجاهات جديدة في فلسفة العلم»، **عالم الفكر**، (الكويت)، ٢٥: ٢، ص ٨٩ ـ ١١٤.

٢٨ ـ وهبه، نخله، ١٩٩١، «مفهوم البحث العلمي التربوي: من توقعات الأساتذة إلى ممارسات الطلبة»، وثيقة **المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية، جامعة البحرين**، ٧ ـ ٩ مايو/أيار، كلية التربية جامعة البحرين.

٢٩ ـ ياسين، السيد، ١٩٩٥، «البحث الأكاديمي في عصر حرية السوق»، جريدة **أخبار الخليج**، (البحرين)، تاريخ ٢٦/ ١٠/ ٩٥م، ص ٩.

٣٠ ـ ياسين، السيد، ١٩٩٤، «حماية الأقليات في عصر الفوضى الدولية»، جريدة **أخبار الخليج**، (البحرين)، تاريخ ٢/ ٥/ ١٩٩٤م، ص ٩.

٣١ ـ يتيم، عبد الله عبد الرحمن، ١٩٩٦، «الفكر الأنثروبولوجي لكلود ليفي ستراوس: بَيْن ظروف إنتاجه وأشكال تلقيه»، **عالم الفكر**، (الكويت)، ٢٥:٢، ص ١١٧ ـ ١٥٣.

32 - **ALPER, P.**, 1991, «Academic Scam: A Progress Report», **Higher Education Review**, 23:2, 67-70.

33 - **ANASTASI, A.**, 1992, «A Century of Psychological Science», **American Psychologist**, 47:7, 842-843.

34 - **APPADURAI, A.**, 1999, «Globalization and the Research Immagination», **International Social Science Journal**, No. 160, 229-238.

35 - **APPLE, M. W.**, (Ed.), 1997, «Introduction», to: **Review of Research in Education**, Wash. D. C.: American Educational Research Association (AERA).

36 - **APPLE, M. W.**, 1972, «Adequacy of Systems Management Procedures in Education», **Journal of Educational Research**, 68:9, 10-18.

37 - **ARONOWITZ, S.**, and **GIROUX, H.**, 1990, **Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism**, Minneapolis: University of Minnesota Press.

38 - **ASAD, T.**, 1986, «The Concept of Cultural Translation in British Social Authropology», In: J. CLIFFORD & G. E. MARCUS, (Eds), **Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography**, (p. 141-164), Berkeley, CA: University of California Press.

39 - **ATKINS, M.J.** 1984, "Practitioner as Researcher...", **British Journal of Educational Studies**, 32: 3, 251 - 261.

40 - **AVIS, J.**, 1993, «Policy Orientated Research: The Seduction of Science and the Teacher Researcher», **Educational Review**, (U. K.), 45:3, p. 195-204.

41 - **BALL, S. J.**, 1995, «Intellectuals or Technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies», **British Journal of Educational Studies**, 43:3, 255-271.

42 - **BANDURA, A.**, 1989, «Human Agency in Social Cognitive Theory», **American Psychologist**, 44, p. 1175-1184.

43 - **BARNES, B.**, 1985, «Thomas Kuhn», In: SKINNER, Q., (Ed.), **The Return of Grand Theory in the Human Sciences**, N.Y.: Cambridge Univ. Press.

44 - **BARONE, T.**, 1995, «Introduction: To the Uses of Educational Research», **International Journal of Educational Research**, 23:2, 109-112.

45 - **BARROW, R.**, 1984, **Giving Teaching Back To Teachers: A Critical Introduction to Curriculum Theory**, Totowa, NJ: Barnes & Noble.

46 - **BARTLEY, W. W.**, 1984, **The Retreat to Commitment**, (2nd Ed.), La Salle, IL: Open Court.

47 - **BAUMAN, J. F.**, 1996, «Conflict or Compatibility in Classroom Inquiry? One Teacher's Struggle to Balance Teaching and Research», **Educational Researcher**, 25: 7, 29-36.

48 - **BECK, U.A., GIDDENSA, A., LASH, S.**, 1994, **Reflexive Modernisation: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order**, Cambridge: Polity.

49 - **BENHABIB, S.**, 1986, **Critique, Norm, and Utopia - A Study of the Foundations of Critical Theory**, N.Y.: Columbia Univ. Press.

50 - **BERELSON, B. and STEINER, G.A.**, 1964, **Human Behavior: An Inventory of Scientific Findings**. N.Y.: Harcourt, Brace and World.

51 - **BERNAL, M.**, 1987, **Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization**, Vol. I: The Fabrication of Ancient Greece, 1785-1985, London: Vintage.

1991, Vol. II: **The Archaeological and Documentary Evidence**, London: Free Association Press.

52 - **BERNSTEIN, R.**, 1983, **Beyond Objectivism and Relativism**, Philadelphia, PA: Univ. of Pennsylvania Press.

53 - **BHOLA, H. S.**, 1992, A model of Evaluation Planning, Implementation and Management: Toward A «Culture of Information Within Organization», **International Review of Education**, 38:2, 103-115.

54 - **BLOOM, B. S.**, 1986, «The International Seminar for Advanced Training in Curriculum Development and Innovation», in: **International Educational Research**, N. Y.: Pergamon, Edited by T. Neville POSTLETHAITE.

55 - **BOLSTER, A. S.**, 1983, «Toward A More Effective Model of Research on Teaching», **Harvard Educational Review**, 53: 294-308.

56 - **BOULDING, K.**, 1981, «Human Knowledge As A Special System», **Behavioral Science**, 26:2, 93-102.

57 - **BOWERS, C. A.**, 1987, **Elements of a Post-Liberal Theory of Education**, N. Y.: Teachers College Press.

58 - **BOWERS, C. A.**, 1977, «Emergent Ideological Characteristics of Educational Policy», **Teachers College Record**, 79:1, 33-54.

59 - **BULLOUGH, R. V., & GOLDSTEIN, S. L.**, 1984, «Technical Curriculum Form and American Elementary-School Art Education», **Journal of Curriculum Studies**, 16:2, 143-154.

60 - **BRACEY, G. W.**, 1998, «Educational Research and Educational Practice: Ne'er the Twain Shall Meet?», **The Educational Forum**, 62:2, 140-154.

61 - **BRIESCHKE, P. A.**, 1992, «Reparative Praxis: Rethinking The Catastrophe That Is Social Science», **Theory Into Practice**, 31:2, 173-180.

62 - **BROADFOOT, P.**, 1985, «Changing Patterns of Educational Accountability in England and France», **Comparative Education**, 21:3, 273-286.

63 - **BROCKMAN, J.**, 1995, **The Third Culture**, N.Y.: Simon & Schuster.

64 - **BROWN, L. D.**, 1993, «Social Change Through Collective Reflection with Asian Nongovernmental Development Organizations», **Human Relations**, 46:2, Feb., p. 249-273.

65 - **BRUNER, J. S.**, 1990, **Acts of Meaning**, Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

66 - **BRUNER, J. S.**, 1986, **Actual Minds, Possible Worlds**, Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.

67 - **BYRNES, J., P.**, and FOX, N. A., 1998, «The Educational Relevance of Research in Cognitive Neuroscience», **Educational Psychology Review**, 10:3, 297-339.

68 - **CAINE, R. N.**, et al, 1997, **Education on the Edge of Possibility**, Alexandria, VA: ASCD.

69 - **CALHOUN, E.F.**, 1993, «Action Research: Three Approaches», **Educational Leadership**, 51:2, 69-70.

70 - **CAMPBELL, D. T.**, (E.S. Overman, Ed.), 1988, **Methodology and Epistemology for the Social Sciences: Selected Papers**, Chicago, ILL: Univ. of Chicago Press.

71 - **CAPRA, F.**, 1982, **The Turning Point**, London: Flamingo.

72 - **CAREY, J. W.**, 1989, **Communication As Culture: Essays on Media and Society**, Boston: Unwin Hyman.

73 - **CARR, W.**, (Ed.), 1989 -a- **Understanding Quality in Teaching**, Lewes: Falmer.

74 - **CARR, W.**, 1989, -b- «Action Research: Ten Years On», **Journal of Curriculum Studies**, 21:1, p. 85-90.

75 - **CARR, W.**, 1985 -a- «Philosophy, Values and Educational Science», **Journal of Curriculum Studies**, 17:2, 119-132.

76 - **CARR, W.**, 1985 -b- Review of: T. S. POPKEWITZ, **Paradigm and Ideology in Educational Research**, London: Falmer, in: **Journal of Curriculum Studies**, 17:2, 231-233.

77 - **CARR, W., and KEMMIS, S.**, 1986, **Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research**, Philadelphia: Falmer.

78 - **CARROLL, J. B.**, 1997, «Psychometrics, Intelligence, and Public Perception», **Intelligence**, 24: 1, 25-52.

79 - **CARSON, A. S.**, 1980, «Two Problems of Educational Theory», **British Journal of Educational Studies**, 28:1, 20-33.

80 - **CASSEL, J. F. and CONGLETON, R. J.**, 1993, **Critical Thinking, An Annotated Bibliography**, N.J.: Metuchen; and London: The Scarecrow Press. ISBN 0-8108-2635-6.

81 - **CAZDEN, C. B.**, 1983, «Can Ethnographic Research Go Beyond the Status Quo?», **Anthropology and Education Quarterly**, 14: 33-41.

82 - **COLE, K. C.**, 1988, «Edward Witten and the Physics of the Future», **Dialogue**, No. 81, Issue 3, 11-17.

83 - **COULBY, D.**, 1995, «Ethnocentricity, Post Modernity, and European Curricular Systems», **European Journal of Teacher Education**, 18: 2,3, 143-153.

84 - **CZIKO, G. A.**, 1989, «Unpredictability and Indeterminism in Human Behavior: Arguments and Implications for Educational Research», **Educational Researcher**, 18:3, 17-25.

85 - **DARLING-HAMMOND, L.**, 1996, «The Right To Learn and The Advancement of Teaching: Research, Policy, and Practice for Democratic Education», **Educational Researcher**, 25:6, p.5-17.

86 - **DARLING-HAMMOND, L.**, 1995, «Policy for Restructuring», In: LIEBERMAN, A. (Ed.), **The Work of Restructuring Schools**, N. Y.: Teachers College Press.

87 - **DENZIN, N.**, et al, 1998, **The Landscape of Qualitative Research**, London: Sage.

88 - **DENZIN, N. K., and LINCOLN, Y. S.**, 1994, **Handbook of Qualitative Research**, London: Sage.

89 - **DEWSBURY, D. A.**, 1993, «On Publishing Controversy...», **American Psychologist**, 48:8, 869-877.

90 - **DORNBUSCH, S.M., GLASGOW, K. L., and LIN, I. C.**, 1996, «The Social Structure of Schooling», **Annual Review of Psychology**, 47: p. 401-429.

91 - **DOYLE, W.**, 1977, «Paradigms for Research on Teacher Effectiveness», In: L. SHULMAN, (Ed.), **Review of Research in Education**, 5: 163-198, Ithaca, IL: Peacock.

92 - **EBERT, T.**, 1991, «Political Semiosis in/or American Cultural Studies», **American Journal of Semiotics**, 8: 113-135.

93 - **ECO, U.**, 1986, **Travels in Hyper-Reality**, N. Y.: Harcourt, Brace, Jovanovich.

94 - **EDEL, A.**, 1980, **Exploring Fact and Value** (Vol. 2), New Brunswick, NJ, USA: Transaction Books.

95 - **EISNER, E., W.**, 1993, «Forms of Understanding and The Future of Educational Research», **Educational Researcher**, 22: 7, 5-11.

96 - **EISNER, E. W.**, and PESHKIN, A., (Eds), 1990, **Qualitative Inquiry In Education: The Continuing Debate**, N. Y.: Teachers College Press.

97 - **ELKIND, D.**, 1999, «Educational Research and the Science of Education», **Educational Psychology Review**, 11:3, 271-287.

98 - **ELLSWORTH, E.**, 1989, «Why Doesn't This Feel Empowering? Working through The Repressive Myths of Critical Pedagogy», **Harvard Educational Review**, 59:3, p. 297-324.

99 - **ERICKSON, F.**, 1986, «Qualitative Methods in Research on Teaching», In M. WITTROCK, Ed., **Handbook of Research on Teaching** (3rd Ed.), p. 119-161, London: Collier-Macmillan.

100 - **ETZIONI, A.**, 1975, **A Comparative Analysis of Complex Organizations**, N. Y.: Free Press.

101 - **EWERT, G. D.**, 1991, «Habermas and Education: A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas In Educational Literature», **Review of Educational Research**, 61: 3, 345-378.

102 - **FARNHAM, D. S.**, 1994, «Paradigms of Knowledge And Instruction», **Review of Educational Research**, 64:3, 463-477.

103 - **FAY, B.**, 1987, **Critical Social Science**, Ithaca, N.Y.: Cornell Univ. Press.

104 - **FAY, B.**, 1975, **Social Theory and Political Practice**, London: Unwin Hyman.

105 - **FEINBERG, W.**, 1983, **Understanding Education: Toward A Reconstruction of Educational Inquiry**, N.Y.: Cambridge Univ. Press.

106 - **FEYERABEND, P.**, 1978, **Against Method: Outline of An Anarchistic Theory of Knowledge**. London: Verso.

107 - **FISCHER, F.**, 1980, **Politics, Values, and Public Policy – The Problem of Methodology**, Boulder, CO: Westview.

108 - **FLORIO, R. S.**, 1987, «Sociolinguistics for Educational Researchers», **American Educational Research Journal**, 24:2, 185-197.

109 - **FOUCAULT, M.**, 1988, «Critical Theory, Intellectual History» in: **Michel Foucault, Politics, Philosophy, Culture**: Interviews and Other writings 1977-1984, by L.D. KRITZMAN, (Ed.), N.Y.: Routledge.

110 - **FULLER, R. B., (KUROMIYA, K., Adjuvant)**, 1981, **Critical Path**, N. Y.: St. Martin Press.

111 - **GABBARD, D. A.**, 1994, «Ivan ILLICH, Postmodernism, And The Eco-Crisis: Reintroducing A «Wild» Discourse», **Educational Theory**, 44:2, 1994, p. 173-187.

112 - **GABBARD, D. A.**, 1993, **SILENCING IVAN ILLICH: A FOUCAULDIAN ANALYSIS OF INTELLECTUAL EXCLUSION**, San Francisco: Austin and Winfield.

113 - **GADAMER, H. G.**, 1993, **Truth And Method**, (2nd rev. ed.), (J. WEINSHEIMER & D. G. MARSHAL, Trans.), N.Y.: Continuum Pub.

114 - **GAGE, N. L.**, 1996, «Confronting Counsels of Despair for The Behavioral Sciences», **Educational Researcher**, 25:3, 5-15, 22.

115 - **GAGE, N. L.**, 1991, «The Obviousness of Social and Educational Research Results", **Educational Researcher**, 20:1, 10-16.

116 - **GAGE, N. L.**, 1989, «The Paradigm Wars and Their Aftermath: A Historical Sketch of Research on Teaching since 1989», **Teachers College Record**, 91:2, 135-150.
Also in: **Educational Researcher**, 18:7, Oct., 4-10.

117 - **GAGE, N. L., and NEEDELS, M. C.**, 1989, «Process-Product Research on Teaching: A Review of Criticisms», **The Elementary School Journal**, 89:3, 253-300.

118 - **GALLAGHER, S.**, 1992, **Hermenutics and Education**, Albany, N. Y.: State University of New York Press.

119 - **GEERTZ, C.**, 1983, **Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology**, N. Y.: Basic Books.

120 - **GEERTZ, C.**, 1979, «From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding», In: **Interpretive Social Science**, by ROBINOW, P. and SULLIVAN, W., (Eds.), Berkeley and Los Angeles: Univ. of California Press.

121 - **GEERTZ, C.**, 1973, **The Interpretation of Cultures: Selected Essays**, N. Y.: Basic Books.

122 - **GIDDENS, A.**, 1995, **Beyond Left and Right**, Standord Cal.: Stanford University Press.

123 - **GIDDENS, A.**, 1976, **New Rules of Sociological Method**, N. Y.: Basic Books.

124 - **GIROUX, H.**, 1983, **Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition**, South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

125 - **GOODLAD, J., I.**, 1992, «On Taking School Reform Seriously», **Phi Delta Kappen**, 74:3, 232-238.

126 - **GOODLAD, J. I.**, 1984, **A Place Called School: Prospects for the Future**, New York: McGraw-Hill.

127 - **GOSWAMI, A.**, 1988, «Creativity and Quantum Theory», **The Journal of Creative Behavior**, 22:1, First Quarter, 9-30.

128 - **GREENWOOD, D., J., WHYTE, W. F., and HARKAVY, I.**, «Participatory Action Research As A Process and As A Goal», **Human Relations**, 46:2, Feb., 175-192.

129 - **GUBA, E. G., and LINCOLN, Y. S.**, 1994, «Competing Paradigms in Qualitative Research», In: DENZIN, et al, ***Handbook of Qualitative Research***, London: Sage, 1984, (p. 105-117).

130 - **GUBA, E., and LINCOLN, Yvonna S.**, 1989, **Fourth Generation Evaluation**, Newbury Park, Calif: Sage.

131 - **HABERMAS, J.**, (Univ. of Frankfurt, Germany), 1997, «Unesco Chair of Philosophy Address», **Philosophy**, (Unesco Newsletter), N. 5, p. 5.

132 - **HABERMAS, J.**, 1987, **The Theory of Communicative Action**, (Vol. 2), Cambridge, MA: Polity Press.

133 - **HABERMAS, J.**, 1984, **The Theory of Communicative Action**, Vol. 1, Reason and The Rationalization of Society, Boston: Beacon.

134 - **HABERMAS, J.**, 1971, **Knowledge and Human Interests**, Boston: Beacon.

135 - **HALLDEN, S.**, 1986, **The Strategy of Ignorance: From Decision Logic To Evolutionary Epistemology**, Stockholm: Library of Theoria, No. 17 Thales.

136 - **HANSSON, S.**, 1996, «Decision Making Under Great Uncertainty», **Philosophy of the Social Sciences**, 26:3, 369-386.

137 - **HARGREAVES, A.**, 1996, «Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries Between Research, Policy, and Practice», **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 18:2, Summer, 1996, p. 105-122.

138 - **HAUPTLI, B. W.**, 1991, «A Dilemma For Bartley's Pancritical Rationalism», **Philosophy of the Social Sciences**, 21:1, March, 1991, 86-89.

139 - **HENDERSON, H.**, 1988, **The Politics of The Solar Age**, Indianapolis, IN: Knowledge Systems Inc.

140 - **HERRNSTEIN, R. J. and MURRAY, C.**, 1994, **The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life**, N. Y.: Free Press.

141 - **HESHSIUS, L.**, 1994, «Freeing Ourselves From Objectivity: Managing

Subjectivity or Turning Toward A Participatory Mode of Consciousness?», **Educational Researcher**, 23:3, 15-22.

142 - **HESSE, M. B.**, 1980, **Revolution and Reconstruction in the Philosophy of Science**, Brighton: Harvester Press.

143 - **HILTON, D., J.**, 1992, Review of: H. REDNER'S: **The Ends of Science...**, Boudler, Co. : Westview, in: **Philosophy of the Social Sciences** 22:2, 259-262.

144 - **HIRST, P. H., (Ed.)**, 1983, **Educational Theory and Its Foundation Disciplines**, London: Routledge & Kegan Paul.

145 - **HOFFMAN, M.**, 1987, «Critical Theory and The Inter-Paradigm Debate», **Journal of International Studies**, 16:2, p. 231-249.

146 - **HOLDEN, G., (Rev. Ed.)**, 1988, **Thematic Origin of Scientific Thought: Keppler to Einstein**, Cambridge: Harvard Univ. Press.

147 - **HOLLIS, M.**, 1977, **Models of Man**, Cambridge, Mass.: Cambridge Univ. Press.

148 - **HOSHMAND, L. T.**, and POLKING HORNE, D. E., 1992, «Redefining the Science-Practice Relationship and Professional Training», **American Psychologist**, 47:1, 55-66.

149 - **HOUSE, E. R.**, 1991, «Realism in Research», **Educational Researcher**, 20:6, 2-9, 25.

150 - **HOWE, K. R.**, 1992, «Getting Over the Quantitative-Quantitative Debate», **American Journal of Education**, 100:2, 236-256.

151 - **HUBBARD, B. M.**, 1981, «Critical Path To An All-Win World: Bucky Fuller Designed The New Age», **The Futurist**, 15:3, 31-41.

152 - **HUDDLESTON, L.**, 1996, **Morals, Ethics, and Common Values: Building A Base**: A Report from the Eighth General Assembly and Professional Forum; Bethesda, MD, USA: World Future Society, p.1-8.

153 - **HUSTLER, D., CASSIDY, A., and CUFF, E.C.**, (Eds), 1986, **Action Research in Classrooms and Schools**, London: Allen and Unwin.

154 - **JARDINE, D.**, 1992, Understanding Curriculum As Phenomenological and Deconstructed Text (p. 116-127), N.Y.: Teachers College Press.

155 - **JOHNSON, R., W.**, 1993, «Where Can Teacher Research Lead?...», **Educational Leadership**, 51:2, 66-68.

156 - **JOHNSTON, S., and PROUDFORD, C.**, 1994, «Action Research – Who Owns the Process?», **Educational Review**, (U.K.), 46:1, p.3-13.

157 - **KINCHELOE, J. L., STEINBERG, S. R., and GREESON III, A.D.**, 1997, **Measured Lies: The Bell Curve Examined**, N. Y.: St. Martin's Press.

158 - **KINCHELOE, J. L., and McLAREN, Peter L.**, 1994, «Rethinking Critical Theory and Qualitative Research», in: DENZIN, N. K. and LINCOLIN, Y.S., **Handbook of Qualitative Research**, London: Sage, 138-157.

159 - **KINCHELOE, J., and PINAR, W.**, 1991, «Introduction», in: KINCHELOE, J., and PINAR, W., **Curriculum As Social Psychoanalysis: Essays On the Significance of Place**, Albany: State University of New York Press, 1-23.

160 - **KING, J. A.**, 1994, «Review» of: **Action Research: A short Modern History**, by: McTAGGART, Robin, Deakin University Press, Geelong, Australia, 1991.

161 - **KLEIMAN, D. L.**, 1995, «Why Science and Scientists Are Under Fire And How the Profession Needs to Respond», **The Chronicle of Higher Education**, Sept. 29, 1995, p. B1-B2.

162 - **KOCH, S.**, 1993, «Psychology or Psychological Studies?», **American Psychologist**, 48:8, 902-904.

163 - **KUHN, T.** S. 1977, **The Essential Tension: Selected Essays in Scientific Tradition and Change**, Chicago: Univ. of Chicago Press.

164 - **KUHN, T. S.**, 1962, **The Structure of Scientific Revolutions**, Chicago, Chicago, IL: Univ. of Chicago Press. (2nd Ed. 1970.

165 - **KYSILKA, M. L.**, 1998, «Quality Research in Curriculum and Teaching», **The Educational Forum**, 62:2, 146-152.

166 - **LATHER, P.**, 1992, «Critical Frames in Educational Research: Feminist and Post-Structural Perspectives», **Theory Into Practice**, 31:2, 87-99.

167 - **LATHER, P.**, 1986, «Issues of Validity In Openly Ideological Research: Between A Rock and A Soft Place», **Interchange**, 17: 63-84.

168 - **LEVI-STRAUS, C.**, 1966, **The Savage Mind**, (2nd Ed.), Chicago: Univ. of Chicago Press.

169 - **LIBET, B.**, 1992, «The Neural Time-Factor in Perception, Volition and Free Will», **Revue de Metaphysique et de Morale**, 2, 255-272.

170 - **LINCOLN, Y.**, and **GUBA, E.**, 1985, **Naturalistic Inquiry**, Beverly Hills, CA: Sage.

171 - **LLORENS, M. B.**, 1994, «Action Research: Are Teachers Finding Their Voice?», **The Elementary School Journal**, 95:2, 3-10.

172 - **LOUIS, K. S., and DENTER, R. A.**, 1988, «Knowledge Use and School Improvement», **Curriculum Inquiry**, 18:1, 33-62.

173 - **LUKE, T.**, 1991, «Touring Hyperreality: Critical Theory Confronts Informational Society», In: P. WEXLER, (Ed.), **Critical Theory Now**, N.Y.: Falmer, p1-26.

174 - **McKEACHIE, W. J.**, 1992, «Psychology and Educaion», **American Psychologist**, 47:7, 843-844.

175 - **McKERNAN, J.**, 1993, «Varieties of Curruculum Action Research: Constraints and Typologies in American, British and Irish Projects», **Journal of Curriculum Studies**, 25:5, 445-457.

176 - **McLAREN, P.**, 1995, **Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics In A Postmodern Era**, (Preface by Paulo Freire), N.Y.: Routledge.

177 - **McTAGGART, R.**, 1991, **Action Research: A Short Modern History**, Geelong, Australia: Deakin University Press, 1991.

178 - **MARCUS, G. E.**, 1994, «What Comes (Just) After «POST»?», In: DENZIN & LINCOLN, **Handbook of Qualitative Research**, London: Sage, 1994, p. 563-574.

179 - **MAYOR, F.**, 1998, «The Role of the Social Sciences in A changing Europe», **International Social Science Journal**, N° 157,455-459.

180 - **MEDAWAR, P.B.**, 1984, **The Limits of Science**, Oxford, England: Oxford Univ. Press.

181 - **MEZIROW, J.**, 1981, «A Critical Theory of Adult Learning and Education», **Adult Education**, 32:1, 3-24.

182 - **MICHELL, J.**, 1997, «Quantitative Science and the Definition of Measurement in Psychology», **British Journal of Psychology**, 88: 355-383.

183 - **MICHELL, J.**, 1997, «Reply to Kline, Laming, Lovie, Luce, and Morgan», **British Journal of Psychology**, 88: 401-406.

184 - **MILLER, N. E.**, 1992, «Introducing and Teaching Much-Needed Understanding of the Scientific Process», **American Psychologist**, 47:7, 848-850.

185 - **NELSON, C., TREICHLER, P. A., & GROSSBERG, L.**, 1992, «Cultural Studies», In: L. GROSSBEG, et al, (Eds.), **Cultural Studies**, (p. 1-16), N. Y.: Routledge.

186 - **NOFFKE, S. E.**, 1992, «The Work and Workplace of Teachers in Action Research», **Teaching and Teacher Education**, 8: 15-29.

187 - **NORRIS, C.**, 1990, *Derrida*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.

188 - **NUTHALL, G., & ALTON-LEE, A.**, 1990, «Research on Teaching and Learning: Thirty Years of Change», **The Elementary School Journal**, 90: 5, 547-570.

189 - **NUYEN, A. T.**, 1990, «Truth, Method, and Objectivity: Husserl and Gadamer on Scientific Method», **Philosophy of the Social Sciences**, 20: 4, 437-432.

190 - **OGILVY, J.** 1992, «Future Studies and the Human Sciences: The Case For Normative Scenarios», **Futures Research Quarterly**, 8: 2, 5-65.

191 - **OLSON, D. R.**, 1992, «The Mind According to BRUNER», **Educational Researcher**, 21: 4, 29-31.

192 - **PAGE, R. N.**, 2000, «Future Directions in Qualitative Research», **Harvard Educational Review**, 70: 1, 100-108.

193 - **PERRY, C., and ZUBER-SKERRIT, O.**, 1992, «Action Research in Graduate Management Research Programs», **Higher Education**, 23: p. 195-208.

194 - **PIETERSE, J. N.**, 1998, «My Paradigm or Yours? Alternative Development, Post-Development, Reflexive Development», **Development and Change**, 29:2, 343-373.

195 - **PINAR, W. F., & McNIGHT, D.**, 1995, «The Uses of Curriculum Knowledge: Notes on Hermeneutics», **International Journal of Educational Research**, 23: 2, 181-190.

196 - **PIOMIN, R. and PETRILL, S.**, 1997, «Genetics and Intelligence: What is New?», **Intelligence**, 24:1, 53-77.

197 - **PLEASANTS, N.**, 1996, «A Wittgensteinian Social Theory? Introducing Reflexivity to Marxism», **Philosophy of the Social Sciences**, 26:3, 397-416.

198 - **POOL, C. R.**, 1997, «Maximizing Learning: A Conversation with Renate Nummela CAINE», **Educational Leadership**, 54:6, 11-15.

199 - **POPKEWITZ, T. S.**, 1984, **Paradigm and Ideology in Educational Research: The Social Functions of the Intellectual**, London: Falmer.

200 - **POPPER, K. R.**, 1982, **Quantum Theory and the Schism in Physics**, Totowa, NJ: Rowman & Little Field.

201 - POPPER, K. R., and ECCLES, J. C., 1977, **The Self and Its Brain**, N. Y.: Springer.

202 - POPPER, K.R. 1972, **Congectures and Refutations**, London: Routledge and Kegan Paul.

203 - **POSTMAN, N.**, 1993, **Technology: The Surrender of Culture to Technology**, N. Y.: Vintage Books - Random House.

204 - **PRAWAT, R. S.**, et al, 1998, «Educational Psychology: Getting to the Heart of the Matter Through Technology», **Applied Psychology**, 47:2, 263-283.

205 - PRICE, J. N., 2001, «Action Research, Pedagogy and Change: The Transformation Potential of Action Research...», **Journal of Curriculum Studies**, 33:1, 43-74.

206 - **PRIGORINE, I.**, (Nobel Laureate in Chemistry), 1997, «A Third Renaissance», **Philosophy**, (Unesco Newsletter), N°5, p.6.

207 - **PRIGORINE, I. and STENGERS, I.,** 1984, **Order Out Of CHAOS: Man's New Dialogue With Nature**, N. Y.: Bantam.

208 - **PRING, R.**, 1995, «Educating Persons: Putting Education Back Into Educational Research», **Scottish Educational Review**, 27: 2, 101-112.

209 - **REDNER, H.**, 1987, **The Ends of Science: An Essay in Scientific Authority**, Boulder, Co: Westview.

210 - **REED, H. B.**, 1992, «Meaning As A Factor in Learning», **Journal of Educational Psychology** 84:4, 395, 399, (APA Centennial Feature: Original/1938).

211 - **RICKMAN, H. P.**, 1990, «Science And Hermeneutics», **Philosophy of the Social Sciences**, 20: 3, 295-316.

212 - **RIZO, F. M.**, 1991, «The Controversy About Quantification in Social Research: An Extension of Gage's Historical Sketch», **Educational Researcher**, 20: 9, 9-12.

213 - **RODERICK, R.**, 1986, **Habermas and the Foundations of Critical Society**, N. Y.,: St. Martin's.

214 - **ROGERS, A. G.**, 2000, «When Methods Matter: Quanlitative Research Issues in Psychology», **Harvard Educational Review**, 70:1, 75-85.

215 - **ROGERS, P.** 1990, «Discovery, Learning, Critical Thinking, And The Nature of Knowledge», **British Journal of Educational Studies**, 38: 1, 3-14.

216 - **RORTY, R.**, 1985, «Solidarity or Objectivity?» In: RAJCHMAN, J. & WEST, C., (Eds.), **Post-Analytic Philosophy**, (p. 3-19), N.Y.: Columbia Univ. Press.

217 - **ROTH, J.**, 1992, «Of What Help Is He? A Review of Foucault and Education», **American Educational Research Journal**, 29: 4, 683-694.

218 - **SALZ, A.**, 1992, «Brother, Can You Paradigm? Quantum Mechanics and The First Grade Reading Test», **Theory Into Practice**, 31:2, 107-115.

219 - **SCHNEIDER, K. J.**, 1998, «Toward A Science of the Heart», **American Psychologist**, 53: 3, 277-289.

220 - **SCHÖN, D. A.**, 1995, «The New Scholarship Requires A New Epistemology», **Change: The Magazine of Higher Learning**, 27:6, 26-34.

221 - **SCHÖN, D. A.**, 1983, **The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action**, N. Y.: Basic Books.

222 - **SCHWARTZ, P., & OGILVY, J.**, 1979, **The Emergent Paradigm: Changing Patterns of Thought and Belief**, (Analytical Report 7, Values and Lifestyles Program), Menlo Park, CA: SRI International.

223 - **SEARLE, J. R.**, 1991, «Intentionalistic Explanations in the Social Sciences», **Philosophy of the Social Sciences**, 21: 3, 332-344.

224 - **SERAJELDIN, I.**, 1996, **Sustainability and the Wealth of Nations: ...**, (Environmentally Sustainable Development Studies and Monographs Series, No. 5), Wash. D. C.: The World Bank.

225 - **SERGIOVANNI, T. J.**, 1984, «Cultural and Competing Perspectives in Administrative Theory and Practice», in: T. J. SERGIOVANNI & J. E. CORBALLY, (Eds.), **Leadership And Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice**, p. 1-11, Chicago, ILL: Univ. of Illimois Press.

226 - **SHULMAN, L. S.**, 1993, «Teaching as Community Property: Putting an End to Pedagogical Solitude», **Change**, 25: 6, 6-7.

227 - **SHULMAN, L. S.**, 1988, «A Union of Insufflciencies: Strategies for Teacher Assessment in a Period of Educational Reform», **Educational Leadership**, 46:3, p. 36-41.

228 - **SHULMAN, L.S.** 1987, «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform», **Harvard Educational Review**, 57: 1, 1987.

229 - **SIDAWI, A.** 1970, **Self-Concept and School Achievement...**, Ph. D. Thesis, Michigan State University, U.S.A.

230 - **SILBERMAN, C. E.**, 1970, **Crisis in the Classroom: The Remarking of American Education**, N. Y.: Random House.

231 - **SIMON, M.**, 1982, **Understanding Human Action**, Albany, N. Y.: State Univ. of N. Y. Press.

232 - **SLAUGHTER, R. A.**, 1992, «Critical Futures Study and Research at the University of Melbourne», **Futures Research Quaterly**, 8:4, 61-82.

233 - **SMITH, J. K.**, 1992, «Interpretive Inquiry: A Practical and Moral Activity», **Theory Into Practice**, 31: 2, 100-106.

234 - **SMITH, M. L.**, 1987, «Publishing Qualitative Research», **American Educational Research Journal**, 24: 2, 173-183.

235 - **SMYTH, J.**, 1993, **A Socially Critical View of the Self-Managing School**, London: Falmer.

236 - **SMYTH, J.**, 1992, «Teachers' Work and the Politics of Reflection», **American Educational Research Journal**, 29: 2, 267-300.

237 - **SNOW, C. P.**, 1993, **The Two Cultures**, Cambridge: Cambridge Univ. Press.

238 - **SNOW, C. P.**, 1961, «The Moral Un-newtrality of Science», **Science**, 133: 255-262.

239 - **SOCKETT, H.**, 1987, «Has Shulman Got The Strategy Right?», **Harvard Educational Review**, 57: 2, 208-219.

240 - **SPERRY, R. W.**, 1993, «The Impact and Promise of the Cognitive Revolution», **American Psychologist**, 48: 8, 1993, p. 878-885.

241 - **SPERRY, R., W.**, 1992, «Turnabout on Consciousness: A Mentalist View», **Journal of Mind and Behavior**, 13: 259-280.

242 - **SPERRY, R. W.**, 1980, «Mind-Brain Interaction: Mentalism, Yes; Dualism, No» **Neuroscience**, 5: 195-206.

243 - **STAUCH, M.**, 1992, «Natural Science, Social Science, And Democratic Practice: Some Political Implications of the Distinction Between the Natural and the Human Sciences», **Philosophy of the Social Sciences**, 22: 3, 337-356.

244 - **STIGLER, J. et al**, 1999, **The Teaching Gap**: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom, N.Y.: The Free Press.

245 - **STONES, C.**, 1985, «Qualitative Research: A Viable Psychological Alternative», **The Psychological Record**, 35: 1, 63-75.

246 - **SULLIVAN, W.**, 1986, **Reconstructing Public Philosophy**, Berkely, CA: Univ. of California Press.

247 - **TATE IV, W. F.**, 1997, «Critical Race Theory and Education: History, Theory and Implications», in: **Review of Research in Education**, by: M. W. APPLE, (Ed.), p. 195-250.

248 - **TAYLOR, C.**, 1985, **Philosophy and the Human Sciences: Philosophical Papers**, (Vol. 2), N. Y.: Cambridge Univ. Press.

249 - **TAYLOR, F. W.**, 1914, **The Principles of Scientific Management**, N. Y.: Harper.

250 - **TOFFLER, A.**, 1970, **Future Shock**, N. Y.: Random House.

251 - **TOM, A. R.**, 1985, «Rethinking the Relationship between Research and Practice in Teaching», **Teaching and Teacher Education**, 1: 139-154.

252 - **TOM, A.R.**, 1984, **Teaching As A Moral Craft**, N. Y.: Longman.

253 - **TRIGG, R.**, 1985, **Understanding Social Science**, Oxford, (U.K.): Basil Blackwell.

254 - **TSOUKAS, H.**, 1992, «Panoptic Reason and The Search For Totality: A Critical Assessment of The Critical Systems Perspective», **Human Relations**, 45: 7, 637-657.

255 - **VULLIAMY, G., LEWIN, K., & STEPHENS, D.**, 1990, **Doing Educational Research In Developing Countries**, Lewes: Falmer.

256 - **WALLERSTEIN, I.**, 1999, «The Heritage of Sociology, The Promise of Social Science, **Current Sociology**, 47:1, 1-37.

257 - **WANG, M.C., HAERTEL, G.D., and WALBERG, H.**, 1993, «Toward a Knowledge Base for School Learning», **Review of Educational Research**, 63: 3, 249-294.

258 - **WASSER, J. D., & BRESLER, L.**, 1996, «Working in the Interpective Zone: Conceptualizing Collaboration in Qualitative Research Teams», **Educational Researcher**, 25: 5, 5-14.

259 - **WHITE, K.**, 1991, «Young Children As Researchers», **Phi Delta Kappan**, 72: 8, p. 634.

260 - **WILSON, J.**, 1990, «Relativism and Consumerism in Educational Research», **Educational Research**, (U.K.), 32: 2, 144-149.

261 - **WILSON, J.**, 1987, «Review» of: **Critical Theory and Education**, by GIBSON, Rex, London: Hodder and Stoughton 1986, in: **British Journal of Educational Studies**, 35: 2, 172-174.

262 - **WINTER, R.**, 1987, **Action Research and the Nature of Social Inquiry: Professional Innovation and Education Work**, Avebury, Gower, Aldershot, 1987.

263 - **WRIGHT, W.**, 1992, **Wild Knowledge: Science, Language, and Social Life in a Fragile Environment**, Minneapolis: Univ. of Minnesota Press.

264 - **ZOLO, D.**, 1990, «Reflexive Epistemology And Social Complexity: The Philosophical Legacy of Otto Neurath», **Philosophy of Social Sciences**, 20: 2, 149-169.

مختارات من كتب المؤلف:

أ. د./أحمد الصيداوي

١٩٩٨ ـ الاتجاهات العامة للإصلاح التربوي في العالم. . .*،

الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٩٩٦ ـ سيرورة التعليم الصفّي. . .*،

البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير، وزارة التربية والتعليم.

١٩٩٤ ـ التغيير التربوي المستقبلي،

الاسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

١٩٨٦ ـ قابلية التعلم،

بيروت: معهد الإنماء العربي.

١٩٨٢/١٩٧٨ ـ الإنماء التربوي*،

بيروت: معهد الإنماء العربي.

الباحث: أ. د. أحمد الصيداوي

- مولود في حاصبيا، لبنان، عام ١٩٢٨، حيث درس في مدرستها الرسمية، ثم في كلية المقاصد الإسلامية في صيدا، وفي دار المعلمين، وفي الجامعة اللبنانية، وفي جامعات الولايات المتحدة الأميركية.
- نال درجات وشهادات جامعية عديدة، أبرزها: الدكتوراه والماجستير والبكالوريوس من جامعة ولاية ميشيغان، في الولايات المتحدة الأميركية. وأتقن لغتين أجنبيتين: الإنكليزية والفرنسية.
- نشر كتباً وبحوثاً ودراسات تربوية عديدة، ولاسيما في مؤتمرات علمية، وترأس بعضها.
- مارس التعليم على جميع مستوياته، ومارس البحث والإشراف والتدريب والتوجيه بأنواعه، والإدارة في ميادين التربية والتعليم، فضلاً عن النشاط الاجتماعي، سنوات مديدة، ومثّل وزارة التربية اللبنانية لدى بعض البعثات الثقافية الأجنبية. وشغل مناصب متعددة، من أبرزها:
  - أستاذ، ومدير لكلية التربية (الفرع الأول)، في الجامعة اللبنانية.
  - خبير ومستشار لوزراء التربية والتعليم في دولة البحرين، وسلطنة عمان، ولبعض المنظمات الثقافية الدولية والإقليمية، مثل: الأونيسكو، والأليكسو، ومكتب التربية العربي لدول الخليج.

الكتاب

يطرح ويوثّق ويشرح مشكلاتيّات البحث في العلوم كلها، ويراجع مراجعة تأويلية نقدية متكاملة مستفيضة نماذج البحث الإرشادية الأساسية الكبرى، ألا وهي: نموذج البحث الأميركي - التحليلي، ونموذج البحث التأويلي، ونموذج البحث النقدي. ويبيِّن منشأها، وطبيعة النزاعات الحديثة القائمة بينها وحولها، ولا سيما في إطار ما بعد الحداثة، وكيفية التوفيق بينها بمحدودياتها وخلفياتها الإبيستيمولوجية والأونطولوجية. ويطرح وحدة العلم في منظورات شاملة متكاملة جديدة كل الجدَّة، تؤمِّن شمول العلم لحياة الإنسان العقلية والشعورية والقيميَّة بحيث يصبح للعلم عمومية كاملة، تنقذه من المحدودية الوسائلية وسوء الاستخدام، ولا سيما بشأن تطبيقاته التكنولوجية.

وتركّز هذه الدراسة على البحث النوعي، وتوضح الفوارق النوعية القائمة حاليا بين البحث في علوم الطبيعة والبحث في علوم الإنسان النفسية - الاجتماعية - التربوية، وقصور تقليد هذه الأخيرة لمقتضيات البحث في علوم الطبيعة، وتوثّق ضلال الكمية والقياس الراهنين في العلوم النفسية - الاجتماعية - التربوية، وتبرز أهمية الاعتبارات الأخلاقية القيميَّة في البحث، كأساس ومحور ومرجع، في الحياة الديمقراطية التفاكرية.

إنّ زماننا يتّسم بقلة اليقين، وببزوغ أسئلة وقيم جديدة، ولا مردّ لقيام تصوّرات ومجهودات جديدة ومستمرة لخير الإنسانية جمعاء. إن هذا النبعُ فكري - فعلي ثرٌّ ما له من نفاد.